طرائق التدريس العامة

الأستاذ الدكتور
سعد علي زاير

الأستاذ الدكتور
داود عبد السلام صبري

الدكتور
محمد هادي حسن











www.darsafa.net

طرائق التدريس العامة

الأستاذ الدكتور
سعد علي زاير
الأستاذ الدكتور
داود عبد السلام صبري
الدكتور
محمد هادي حسن

طرائق
التدريس العامة

9789957248901

دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع
المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - شارع الملك حسين
مجمع الفحيص التجاري - هاتف: 4611169 6 962+
تلفاكس: 4612190 6 962+ ص.ب 922762 عمّان 11192 الأردن
E-mail: safa@darsafa.net www.darsafa.net

طرائق التدريس العامة

الأستاذ الدكتور

سعد علي زاير

جامعة بغداد

كلية التربية - ابن رشد

الأستاذ الدكتور

داود عبد السلام صبري

جامعة بغداد

كلية التربية – ابن رشد

الدكتور

محمد هادي حسن

جامعة واسط

كلية التربية

الطبعة الأولى

2014م - 1435هـ

دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان

دار صفاء للنشر والتوزيع

طرائق التدريس العامة

. سعد علي زاير، داود عبد السلام صبري، محمد هادي حسن

الواصفات:

طرق التعلم// أساليب التدريس// الأدارة المدرسية/

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/3/913)

ISBN 978-9957-24-890-1 ردمك

عمان ـ شارع الملك حسين

مجمع الفحيص التجاري ـ تلفاكس 4612190 6 962+

هاتف: 4611169 6 962+ ص . ب 922762 عمان ـ 11192 الأردن

DAR SAFA Publishing - Distributing

Telefax: +962 6 4612190- Tel: + 962 6 4611169

P.O.Box: 922762 Amman 11192- Jordan

E-mail:safa@darsafa.net

www.darsafa.net

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿وَأَنَّا مِنَّا الصَّالِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ ۖ كُنَّا طَرَائِقَ قِدَدًا﴾

صدق الله العظيم

(سورة الجن الاية: 11)

إهداء

إلى . .

كل مَنْ سَلَكَ طَرِيقَاً يلتمسُ به علماً

عالماً كانَ أَو مُتَعَلماً

وَ مَنْ سَهَّلَ لَهُمْ إلى ذلِكَ سَبِيلاً

نهدي جهداً علمياً متواضعاً شاركتمونا في إنجازه عرفاناً و تقديراً

الفهرس

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

الفصل الثالث

طرائق التدريس – تصنيفها وأنواعها وأسئلتها الصفية

الفصل الرابع

التخطيط للدروس

الفصل الخامس

التقويم

الفصل السادس

نماذج واستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة

المقدمة

الحمد والشكر لربّ العزة والعظمة والكرم والجود عالم الغيب والشهادة وأفضل الصلاة والسلام على نور الله والصراط المستقيم محمد وآله وصحبه الغر المحجلين.

نلخص أن عملية التدريس يمكن أن تكون فعالة وهادفة إذا خطط لها تخطيطاً ناجحاً، كما نلخص أيضا إلى أن طرائق التدريس هي المصب لعلوم التربية جميعاً وعلوم التربية بطبيعتها لابد أن تكون لها مظهر تطبيقي لذا فإن التدريس هو البؤرة التي تجمع فيها أضواء العلوم التربوية المختلفة

يدور جدل بين المربين في مفاهيم كلٍ من:التعليم والتربية والتدريس،ولكننا نرى أنها مفاهيم مترابطة متداخلة،فإذا اجتمعت افترقت،وإذا افترقت اجتمعت،بمعنى انه أن ذكر احدها أغنى عن الآخر،أما إذا ذكرت مجتمعة صار لكل منها معنىً خاص به،فالتعليم:يعني المنظومة العامة للعملية التعليمية،والتربية تعني الجانب السلوكي منها،بينما ينحصر مفهوم التدريس في الجانب التنفيذي من تلك العملية. فالتدريس نقل المعرفة،أما التربية فهي نقل المعرفة بالإضافة إلى تعديل سلوك المتعلم.والتدريس والتعليم مهنة شريفة كلَف (الله عز وجل) بها الرسل وهم اشرف الخلق،فهم يعملون ويربون،وهذا هو الفرق بين التدريس في ميزان الإسلام والتدريس في المفهوم الحديث.

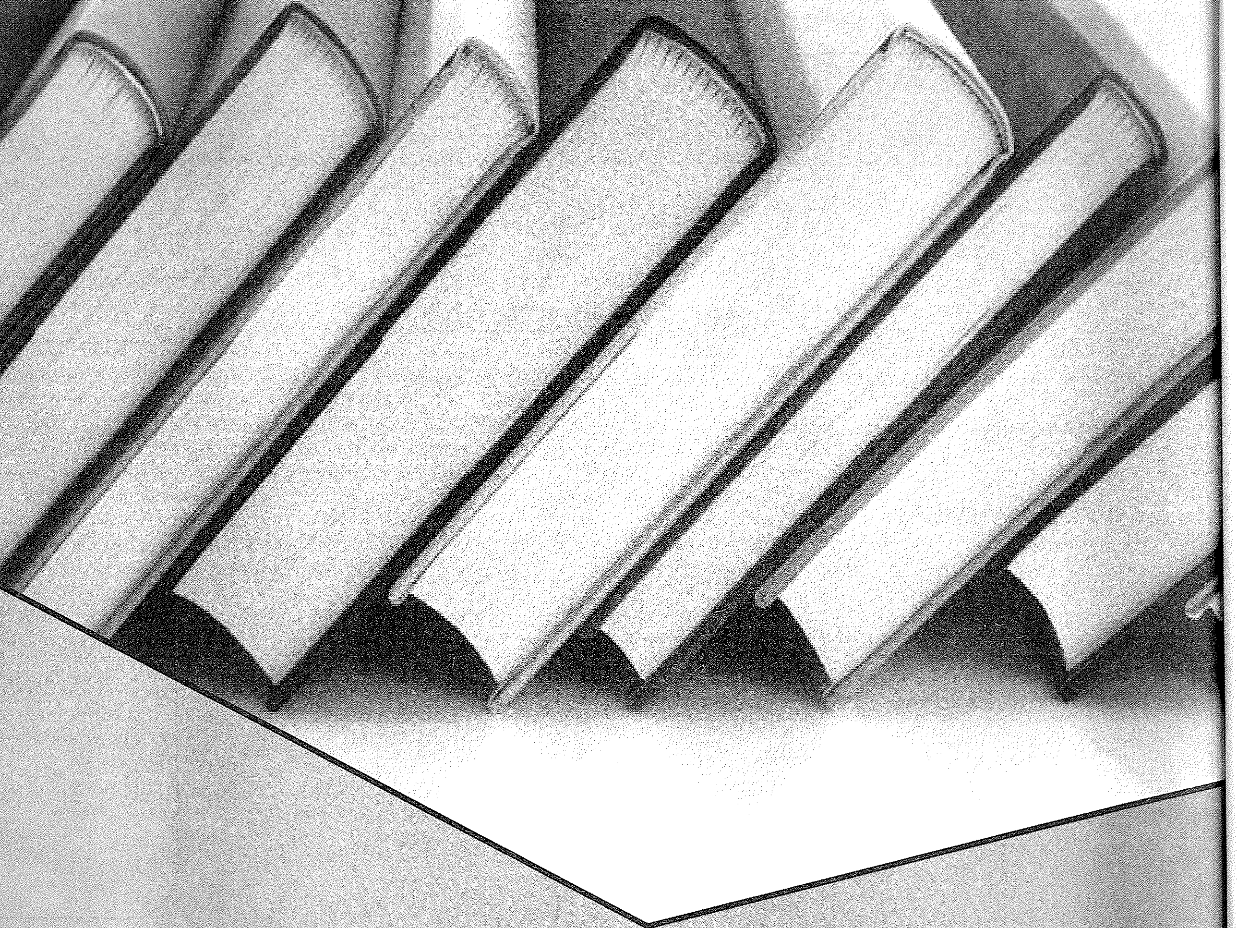
وآمالنا كبيرة في أن يكون هذا الكتاب عوناً لطلبتنا في كليات التربية لتسهيل مهمة إعدادهم وأن يفادوا من مضامينه بعد تخرجهم ، ولاسيما عندما يعيشون الواقع التربوي عملياً .

يضم هذا الكتاب ستة فصول تتناول على التتالي في الفصل الأول التدريس وأسسه وطرائقه، ويليه الفصل الثاني الأهداف التربوية، ويستعرض الفصل الثالث طرائق التدريس تصنيفها وأنواعها وأسئلتها الصفية ويعالج الفصل الرابع

التخطيط للتدريس وينتهي الفصل بنماذج لخطة الدرس لأغلب المواد الدراسية ويستعرض الفصل الخامس التقويم. ويختم الكتاب بالفصل السادس بالحديث عن نماذج واستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة.

وها نحن نقدم هذا الكتاب إلى الطلبة سائلين الله أن يعمل إلى جانب ما كتب عن وطرائق تدريس.

والله الموفق



الفصل الأول

التدريس وأسسه وطرائقه

1

الفصل الأول

التدريس وأسسه وطرائقه

التدريس:

مفهوم التدريس:

لقد بدأ وحي الله تعالى بالنزول فكانت أول كلمة سمعها الرسول محمد بن عبد الله (صلى الله عليه واله وسلم) من الوحي " اقْرَأْ "، الذي يتأمل هذه الكلمة يجد أنها تحمل مفتاحاً ليس فقط للدين بل للعلم والدين معاً فالعلم يدعو للإيمان، والإيمان يقود للعلم، قال تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ (٢) ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ (٣) ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ (٤) عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ (٥) كَلَّآ إِنَّ ٱلۡإِنسَٰنَ لَيَطۡغَىٰٓ (٦) أَن رَّءَاهُ ٱسۡتَغۡنَىٰٓ (٧) إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ ٱلرُّجۡعَىٰٓ﴾[1].

واستنادا الى ذلك جعل الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) مهمته الأساسية هي التربية فقال: (إنما بعثت معلماً) واستصحب أهمية التعليم وحتى التخصص في سعيه في كل مراحل الدعوة في سلمه وحربه، فكان من فداء الأسرى في معركة بدر، أن يعلم الأسير عشرة من أبناء المدينة، يكون ذلك ثمناً لفكاكه من الأسر وعد العمل الفكري من أعلى أنواع الجهاد، وكان الجهاد بالقرآن مصدر جهاده الكبير استجابة لقوله تعالى: ﴿وَجَٰهِدۡهُم بِهِۦ جِهَادٗا كَبِيرٗا﴾[2].

ومن المعروف أن الدرس والتدريس عند العرب نشأ بنشأة الإسلام، إذ كان الرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) المعلم الأول، والصحابة الأوائل هم الطلبة، والمنهج هو القرآن الكريم، في حين كانت دار ابن أبي الأرقم أول معهد

---

(1) العلق / 1- 8.

(2) الفرقان / 52.

تدريسي. وروي أنّ جماعة من الصحابة كانوا يعلمون في مسجد قباء في عهد الرسول (صلى الله عليه واله وسلم). واستعملت المساجد للتدريس منذ ذلك العهد. ويحدثنا المؤرخون أن أبا عثمان ربيعة المشهور بربيعة الرأي، كان يجلس في مسجد الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) بالمدينة وكان يأتيه مالك والحسن وأشراف أهل المدينة للأخذ عنه وكانت له فيه حلقة وافرة. وتتوالى حلقات الدرس المنتشرة في المساجد المنتشرة في حواضر المدن الإسلامية وغيرها من المناطق والممالك الإسلامية وعواصمها ومدنها. وسُمِّيَ الدرس حلقة ؛ لأنّ الطلاب كانوا ينتظمون في شبه عقد او حلقة حول شيخهم، وكانت الحلقة تضيق او تتسع او تتضاعف تبعاً لعدد الطلاب. وكان رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) يحث أصحابه على ارتياد مجالس العلم ؛ لأنها وسيلة من وسائل نشر الوعي السليم، ورغب فيها بذكر فضلها، وان الملائكة تذكر الحاضرين بخير، ويذكرهم الله فيمن عنده. وجعل منزلة العلم كمنزلة الجهاد في سبيل الله، وكل جهد يقوم به للحصول على العلم فتح أمامه الطريق إلى الجنة، قال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم): (من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً، سهل الله طريقا إلى الجنة)[1].

وفي العصر الحديث يختلف مفهوم التدريس على وفق الفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة التي غالباً ما ينظر إليها من اتجاهين: أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي، والآخر الاتجاه التقدمي.

وفي ضوء الاتجاه التقليدي ينظر الى التدريس على انه مجرد إعطاء معلومات واكتساب معارف للطالب، وفي ضوء الاتجاه التقدمي ينظر الى التدريس على انه الجهود المبذولة من المدرس لمساعدة الطلبة على النمو المتكامل كل على وفق ظروفه واستعداداته وقدراته، ويلاحظ اهتمام المربين بالتدريس

(1) الحاكم، احمد بن عبد الله. المستدرك على الصحيحين، ص89- 90، بيروت، ب.ت.

كعملية وكنظام أو نسق يتكون من الأنشطة التي يقوم بها المدرس والطلبة لمساعدة الطلبة على تحقيق أهداف معينة.

التطور التاريخي للتدريس:

على الرغم من أن التدريس سلوك قديم مارسه الإنسان، إلا انه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها بمعناها وخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تنحصر عن شؤون المجتمع الدنيوية.

أما في الشرق ، فان مهنة التدريس بقيت محصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن الحالي، إذ إتخذ التدريس بنحو عام والمشرفين عليه بنحو خاص يتصفون بالتخصصية والاستقلال التدريجي عن الإدارة الدينية المباشرة ومهما يكن فقد اقتصر التدريس في بداية الأمر على المحاربين وتدريبهم على فنون القتال وتحصريهم جسميا لهذا الغرض ، وكان ينتشر في تلك الحقبة التاريخية لعهد الإسبارطي والعهد الآشوري، أما في الحياة الصينية تمثل التدريس في إعداد الكتاب والموظفين والمواطنين الصالحين للمجتمع وللإدارة المدنية.

ومع بداية القرن السادس عشر توجه التدريس نحو إعادة القادة كما كان الأمر في التعليم الأثيني

الذي تميز بهذه الوظيفة وركز في تحصيلها، أما في المجتمعات الهندية واليهودية والإسلامية فقد ركز التدريس بدرجة كبرى في تعليم المعتقدين والعلماء والدعاة لتحقيق غرضين رئيسين وهما صلاح الفرد ونجاحه في الدنيا، وقبوله في الحياة الآخرة.

وعندما شعر الأوربيون بالحاجة لدراسة علوم الأمم الأخرى وحضارتهم فقد اهتم التدريس نتيجتها بتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء ليكونوا قادرين على البحث والاستقصاء في انجازات اليونانيين والعرب المسلمين وذلك للاستفادة منها

وبناء حياة علمية جديدة وحقيقة كان لهم ذلك في تطوير الفكر والحياة الأوروبية ومما تبلور من جراء هذا التدريس هو ذلك الحشد من العلماء الذين ظهروا واخذوا على عاتقهم واستفدوا منها في تطوير التربية البدنية وتحسين ممارستها ونتائجها.

وما جون لوك، وجان جاك روسو، وبستالوتزي، وفروبل وهاربرت وغيرهم إلا أمثلة قليلة لعملية التدريس، أما بداية القرن العشرين فقد بدا التركيز فيها على الطفل واهتماماته ورغباته وميوله ومنها ظهرت المدارس والوسائل التعليمية المميزة حين قام جون دوي بترجمة أعمال روسو وبستالوتزي إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة سادت دون مناقشة تذكر عالم التربية حتى منتصف القرن العشرين.

والتدريس الذي تطور عبر العصور الآلفة حتى وصل الصيغة الحالية هو في الوقت نفسه علم تطبيقي انتقائي اخذ من علوم شتى علم النفس التربوي و الفلسفة، وعلم الاجتماع كثيرا من مبادئه وإجراءاته، مما نتج عن هذا كله أن تميز بطبيعة وخصائص ومدارس حديثة متنوعة.

معنى نظرية التدريس:

إن نظرية التدريس هي إحدى أقسام علم التربية، ونظرية التدريس تعنى بعملية التدريس بنحو عام بصرف النظر عن نوع المادة أو المرحلة النظرية (ابتدائية، أو متوسطة، أو ثانوية...الخ) ومن ثم يختلف مضمون نظرية التدريس العامة عن طرائق تدريس التربية البدنية والرياضية أو طرائق تدريس مادة اللغة العربية أو الرياضيات...الخ، وذلك لان طرائق التدريس تسعى بشتى الوسائل السعي وراء توصيل المعلومة إلى طالب.

والتفرقة بين نظرية التدريس وطرائق التدريس مادة محددة لا تعنى أن هناك انفصالا بين الاثنين بل توجد في حقيقة الأمر مجموعة كبيرة ومتنوعة من الروابط المتبادلة بينهما.

إن نظرية التدريس تبحث في أهداف الحصة الدراسية وواجباتها ومضمونها، وكذلك أسس طرائق التدريس وتنظيمها ووسائلها؛ فنظرية التدريس تُعنى بعملية التدريس بنحو عام ولا تعنى بطرائق تدريس مادة محددة.

أهداف نظرية التدريس:

تهدف نظرية التدريس إلى تحقيق هدفين أساسيين :

1- تحقيق الوحدة بين عملية التعليم وعملية التربية، أي أن نظرية التدريس هي في حقيقة الأمر نظرية للتعليم والتربية في الحصة.

2- تحقيق الوحدة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي أي بين النظرية والممارسة فالاكتفاء بتحصيل المعارف النظرية بدون إعطاء فرصة للطالب أو الطالب لتطبيق هذه المعرفة على ارض الواقع العملي يجعله منفصلا على واقع حياته الاجتماعية من ناحية كما تؤدى الطالب إلى فقدانه لهذه المعرفة، وعدم الاهتمام بها.

التدريس مهنة :

المهنة مجموعة الوظائف والعمليات التي يضمها العمل ويؤديه الفرد في نشاط معين كمهنة التعليم أو الطب أو التجارة وغير ذلك.

والتدريس نشاط يستهدف تحقيق التعليم، ويمارس بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال العقلي للطالب وقدرته على الحكم المستقل، وتعد مهنة التدريس من أصعب المهن وأسبقها وهي بهذا تختلف عن المهن الأخر، إذ إنها مهنة شاملة تتناول النشء من جميع نواحيه الجسمية والعقلية والروحية والقومية بعكس المهن الأخرى إذ تتناول كل منها جانبا معينا أو جانبين.

إن مهنة التدريس عملية متصلة زمانا، إذ تأخذ العملية التعليمية وقتا أطول، وعليه فان مهنة التدريس عائدها فردي، وجماعي، وحتى العائد الفردي هو ملك للجماعة سواء أكان عائدا ماديا أم أدبيا، وان تلك العملية هي ثلاثية الأبعاد من

المدرس والمتعلم والمادة. وتعتمد على النشاط العقلي غالبا أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمي والعمل الذي يمارسه القائمون بالتعليم أساسا في الإعداد لكل الأعمال المهنية الأخرى وكثيرا ما يشار إلى مهنة التعليم على إنها أم المهن، وعليه فإنّ التدريس في حقيقته ليس مجرد عملية تعليمية مجردة تهدف إلى تأسيس الخلفية المعرفية للمتعلمين ولكنه عملية إنسانية اجتماعية منتجة تُغرس من طريقها القيم والاتجاهات المرغوبة في سلوك الطلبة، وانه عملية إنتاج اجتماعي ؛ فالتدريس فن من حيث هو يحتاج لشخص موهوب وهو من ناحية أخرى علم كونه لا يمارس خارج السياق الاجتماعي فهو جزء منه، وبالنتيجة يخضع لقوانينه ؛ فأصحاب هذا التوجه يرون أن المهارات التدريسية شيء من الموهبة، ولذلك لا يستطيع أي شخص أن يكون مدرساً ؛ لان الموهبة لا تدرس ولكن يصقلها التدريس ويُيسر الطريقة أمامها للبروز، وأن مهنة التدريس في طبيعتها من المهن الفنية الدقيقة فهي للبعض مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد بما يمتلكه من قدرات ولكنها مهنة لها أصولها وعلم له أسس وله مقومات ولهذا يعدّ التدريس عملاً فنياً وهو كغيره من الفنون وثيق الصلة بالعلوم التي تمده بالتجارب وتقوده من نجاح الى نجاح فهو يرتبط بعدد من العلوم ومنها التربية ومجالاتها وعلم النفس بفروعه وعلم الاجتماع التربوي.

التعلم والتدريس:

يمكن القول أنّ التدريس نشاط منظم في مكان وزمان محددين، ويتم عبر ثلاث عمليات هي عملية التصميم (التخطيط) والتي يتم بمقتضاها تنظيم مدخلات التدريس في صورة خطة تدريسية بشكل معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة، ثم عملية التنفيذ والتي يتم فيها تطبيق هذه الخطة واقعيا في الموقف التعليمي، وعملية التقويم والتي يتم فيها الحكم على مدى تحقيق فعاليات التدريس للأهداف المحددة.

وهو يختلف عن التعلم بكون التعلم تغير في سلوك الفرد المعرفي أو المهاري أو الوجداني ويمكن قياسه نتيجة التحسن في أدائه. أو تفاعل المتعلم مع عناصر الموقف التعليمي وحصول التغيرات المتوقعة في سلوكه معرفيا أو مهاريا أو وجدانيا في ضوء هذا التفاعل.

التعليم والتدريس:

هناك فرق بين التعليم والتدريس، نقول: علمته الرياضيات ودرسته الرياضيات، ونقول: علمته السباحة ولا نقول: درسته السباحة، ونقول: علمته الأخلاق الحميدة، ولا نقول: درسته الأخلاق الحميدة.

وللتعليم مجالات ثلاثة: المعارف، والمهارات، والقيم.

المعارف:

وتشمل موضوعات متعددة مثل: الفيزياء، والكيمياء، وأنواع العلوم المختلفة.

المهارات:

وتشمل نشاطات أدائية مثل ما يشبه مهارات الكلام والطباعة والسباحة والخياطة.

القيم:

وتشمل: الأخلاق، والمواقف، والاتجاهات.

أمّا التدريس فله مجال واحد فقط، هو المعارف، وهو المجال الوحيد المشترك بين التعليم والتدريس؛ فنقول تعليم الفيزياء أو تدريس الفيزياء، ولكن مجال المهارات ومجال القيم يختصّ بهما التعليم وحده دون التدريس؛ فنقول: علمته الطباعة ولا نقول: درسته الطباعة، ونقول: علمته الاتجاهات السليمة ولا نقول: درسته الاتجاهات السليمة، وهكذا؛ فالتعليم أوسع من حيث الدلالة من

التدريس، والتعليم يصحّ مع المعارف والمهارات والقيم، ولكن التدريس لا يصحّ إلا مع المعارف فقط.

عناصر العملية التعليمية:

العملية التعليمية تتكون من عدة عناصر متكاملة: الطالب والمدرس والمنهج والتسهيلات والإدارة:

1- **الطالب:**

- ما عمره ؟
- ما خصائصه المرحلية النفسية ؟
- ما أهدافه ؟
- ما مستواه المعرفيّ ؟
- ما خلفيته ؟

2- **المدرس:**

- ما تدريبه ؟
- ما واجبه التدريسيّ ؟
- ما درجة دافعيته ؟
- ما تأهيله العلميّ والتربويّ ؟

3- **المنهج:**

- ما محتواه ؟
- ما مستوياته ؟
- ما أهدافه ؟
- ما الكتب المقررة ؟

- ما نظام اختباراته ؟
- ما درجة النجاح ؟
- ما نظام الترفيع ؟
- ما أسلوب التدريس ؟

4- **التسهيلات:**

- المبنى المدرسيّ.
- غرفة الصف.
- الأثاث.
- غرفة الصف.
- مختبرات اللغة.
- مختبرات الرسم.
- مختبرات العلوم.
- الملاعب.
- الوسائل المعينة.
- حديقة المدرسة.
- المسرح.
- القاعات.
- الإضاءة.
- التهوية.
- جميع الأمور المادية الأخرى.

5- الإدارة:

- إدارة المدرسة.
- الإدارات التعليمية الأعلى التي تتولى التخطيط والإشراف.

وهذه العناصر الخمسة جميعها تؤثر في عملية التعليم إيجابًا أو سلبًا، ولكن مركز هذه العناصر هو الطالب؛ لأنّ خدمته هي الهدف النهائيّ، والطالب هو هدف عملية التعليم، أمّا المدرس فهو العنصر المباشر الذي يتعامل مع الطالب ويتولى تنفيذ المنهج، والمنهج هو خطة التعليم التي يلتزم بها المدرس من أجل الطالب، والتسهيلات هي المكان والأدوات المساعدة التي تجعل تنفيذ الخطة ممكنًا، والإدارة تشرف وتخطط وتوفر التسهيلات وتختار المدرسين لتقديم المنهج إلى الطالب.

التدريس فنّ أم علم ؟

هل يولد المرء مدرسا؟ وهل التدريس موهبة أم تدريب؟ وهل التدريس علم قابل للتعلّم أم يولد مع الفطرة؟

في الحقيقة أنّ التدريس فن وعلم، جزء من التدريس فنٌّ كلٌّ يؤديه بطريقته الخاصة، وجزء منه قابل للتعلّم، ومن هنا يأتي تدريب المدرسين. ومن الممكن بل من الواجب تدريب المدرس قبل التحاقه بالخدمة وفي أثناء الخدمة، لا بدّ من تدريبه ليكون مدرسا ناجحًا: يعرف ماذا يعلّم؟ وكيف يعلّم؟ وكيف يتعامل مع الطلبة؟ وكيف يتعامل مع زملائه ومع رؤسائه؟

وفي الواقع لا بدّ من تعريف المدرس (تعليمه وتدريبه) كيف يتعامل مع عناصر التدريس الخمسة: (الطالب، والمدرس، والمنهج، والتسهيلات، والإدارة)[1]؟ ينبغي أنْ يتعلم المدرس:

---

(1) تختلف عناصر العملية التعليمية الثلاث (المدرس، والطالب، والمنهج) عن عناصر التدريس، ونرى أنّ عناصر التدريس اشمل وأوسع.

1- كيف يتعامل مع الطالب ؟

2- كيف يتعامل مع نفسه ؟

3- كيف ينمي نفسه معرفيًا ومهنيًا ؟

4- كيف يتعامل مع زملائه المدرسين ؟

5- كيف يتعامل مع المنهج ؟

6- ماذا يدرس ؟

7- المدرس كيف يدرس ؟

8- كيف يُفيد من التسهيلات المدرسية بما تحتوي من وسائل تعليمية ومختبرات وقاعات وملاعب ؟

9- كيف يتعامل مع إدارة المدرسة ؟

أسس التدريس الجيد:

1- مراعاة ميول الطلبة، فيعطون من المواد ما يلائمهم ويتفق مع رغباتهم وبيئتهم واستعدادهم لكي يستفيدوا من الدراسة.

2- العمل بقاعدة الحرية المعقولة في التعليم وعدم إرهاق المتعلم بأوامر ونواهٍ لا حاجة إليها.

3- تشويق الطلبة إلى العمل وترغيبهم فيه حتى يعملوا ؛ فان من يعمل برغبة لا يتعب.

4- مراعاة عالم الطالب، والتفكير فيه قبل أي شيء آخر، والعمل على إعادته للحياة التي تنتظره ليُفاد من التعليم النظري والعملي.

5- إيجاد روح التعاون، بإنْ يتعاون الطالب مع المدرس، والمدرس مع الطالب، والأب مع المدرس. وبعبارة أخرى البيت مع المؤسسة التعليمية للنهوض بالمتعلم وبلوغ الغاية التي تنشدها التربية والتعليم.

6- تشجيع الطلبة على أن يتعلموا بأنفسهم ويعتمدون عليها، ويثقوا بها في أعمالهم وبحوثهم وألا يستعينوا بالمدرس إلا عند الضرورة والشعور بالصعوبة.

7- استثمار النشاط الذاتي للطلبة ؛ بان يُشرك الطلبة في كل عمل يقوم به المدرس، ويعطيهم فرصة للتفكير والعمل، ويشجعهم على أن يعتمدوا على أنفسهم.

معوقات العملية التدريسية :

إنّ التدريس من الظواهر الإنسانية الكثيرة التعقيد ؛ بسبب تعدد المؤثرات وتشابك العوامل ومن صعوباتها ما يأتي:

1- إنّ المدرس مجرد ملقن للطلبة جملة من المعارف والمعلومات بما يمكن أن يؤدي إلى إعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين وتزويدهم بكل ما قد يحتاجون للنجاح في الحياة، وهذه الغاية تجعل من التدريس عملية معقدة.

2- إن العملية التدريسية معقدة ؛ لأنها تتأثر بشخصية المدرس، وإن لكل مدرس ميولاً واتجاهات خاصة متميزة من غيره، تتحدد بدورها بانتمائه الاجتماعي والثقافي ونمط تكوينه التربوي والعلمي مما يميز تدريسه من غيره ويطبعه بطابع منفرد.

3- محتويات التعليم ومواده والمصادر التكنولوجية المتوافرة والمستعملة والظروف السيكولوجية التي تحيط بالمؤسسة التعليمية وأنواع التنظيمات والاختبارات.

4- إنّ التعليم يتحدد أيضا بالمتعلمين، إذ إنّ لكل طالب شخصية متميزة وميول خاصة على الرغم مما قد يكون بين الطلبة من أمور مشتركة فان عناصر الاختلاف تبقى ظاهرة للعيان، ومن بينها الاختلاف في وتيرة التعلم التي تتفاوت بينهم على الرغم من تقارب أعمارهم.

5- إنّ الطابع الجماعي لعملية التدريس يزيد معوقا آخر في تعقيدها على الرغم من اختلاف الطلبة في اتجاهاتهم، فإنّ التعليم يوجه إليهم كجماعة تمثل وحدة تبدو كما لو كانت متجانسة، فإنّ المدرس لا بدّ وأن يفكر باستمرار في ثلاثين أو أربعين طالبا في الوقت نفسه، وان يكون بإمكانه إرضاؤهم جميعا لذا فان غالبا ما تتجاوزه الأحداث ويقف موقف العاجز ولا يصل الى درجة الاكتمال، بمعنى انه لا يشعر بتاتا بالارتياح على الرغم من جهوده المبذولة.

أركان العملية التدريسية :

1- الأهداف التدريسية: تعني التغيرات المرغوبة في سلوك الطلبة التي تعد بمنزلة تحصيل للتعلم، ووصف للأداء المطلوب من الطلبة في نهاية الموقف التعليمي والشروط التي تم فيها الأداء والحد الأدنى من الأداء المطلوب.

2- المدخلات السلوكية: وتشتمل على خصائص الطلبة وحاجاتهم، إذ لا فائدة من تدريس شيء يعرفه الطالب ولا يحتاج إليه، فضلاً عن ضرورة تحديد خصائص الطلبة العقلية ومستوى ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم وميولهم ودوافعهم ومستوى نموهم ونضجهم، زيادة على الخلفية الثقافية والحضارية والظروف الاجتماعية للطالب وهذا ما يطلق عليه بمحددات التعلم.

3- الخبرات والنشاطات التدريسية: وهو ما يطلق عليه المتغيرات التنفيذية وتشمل الخبرات المنتقاة والمصممة والمخططة التي تتحقق من طريقها الأهداف المرغوبة وتظهر الخبرات التعليمية للطلبة في صورة المنهج والوسائل التعليمية التي تساعد على تحقيقه، فضلاً عن الإجراءات والنشاطات المدرسية التي يقوم بها المدرس والطلبة بقصد تحقيق الأهداف التي يمكن أن تختلف من هدف إلى آخر تبعا للخبرات والنشاطات، فالدروس النظرية تتطلب طرائق محددة في تحقيق

أهدافها، أما المهارات الأدائية فتتطلب طرائق أخرى، في حين يتطلب إكساب الاتجاهات والمبادئ طرائق ونشاطات تدريسية أخرى.

4- القياس والتقويم: يطلق عليها متغيرات الإنتاج والتحصيل وتشتمل على الجانب القياسي والتقويمي، وهو ما يبين نوع التعليم والتعلم ومقدارهما اللذين حصلا من طريق عملية التدريس، ويقاسان من الأهداف السلوكية المحددة، وتدخل عملية القياس والتقويم في تحديد المتغيرات السابقة للتدريس من تحديد حاجات ومهارات القدرة التحصيلية وقابلية الطالب للتعلم ومدى استعداداته وقدراته؛ لذا تصف عملية القياس والتقويم عدة مستويات، منها: التقويم التمهيدي والتقويم التكويني والتقويم النهائي.

ونرى أن أركان عملية التدريس ترتبط ارتباطا عضويا ومتفاعلا؛ فالأهداف محور عملية التدريس والموجه لها، وفي الوقت نفسه تتطلب خبرات ونشاطات تعليمية تصاغ في ضوء خصائص الطالب مثل قياس مدى تحقق الأهداف، حصيلة عملية التدريس.

خصائص المدرس الناجح:

1. القدرات العلمية.
2. أساليب التدريس وطرائقه المختلفة.
3. الشخصية والاتزان الانفعالي.

أما المعيار العالمي الذي تأخذ به عدد من البلدان المتقدمة في تقرير خصائص المدرس الناجح فقد أكد ما يأتي:

1. الكفاية في تخطيط الدرس.
2. الكفاية في تنفيذ الدرس وتطبيقه.
3. البعد العلمي والنمو المهني.

4. العلاقات الإنسانية والضبط.
5. تقويم الطلبة.

المبادئ الأساسية في التدريس الجيد:

1- المهارة في توجيه التدريس:

لا يقتصر التدريس على توصيل المعرفة للطلاب وتثبيت نوع محدد من السلوك المرغوب فيه، وإنما يضم توجيه الطلبة وإرشادهم لبذل أقصى الجهود في عملية التعلم وهذا يأتي من طريق خلق مواقف تؤدي على نحوٍ طبيعي إلى فعاليات مرغوب فيها.

2- توفير جو المحبة والعطف والتعاون:

تقاس كفاية المدرس في عددٍ من جوانبها من حبه لطلبته جميعا ومن دون تمييز فيما بينهم أقوياء كانوا أم ضعفاء، مجدين أم كسالى ......الخ، ضمن قناعة منه أنهم بحاجة إلى توجيهه ومساعدته وحبه، وهذا ما يستوجب عدم الإكثار من التأنيب والتعزيز، وأن تعزز لديه القناعة من أن شخصيته تؤثر في أمزجة طلبته وتشدهم إليه أو تنفرهم منه، مما يتطلب فهمه لهم على نحوٍ عام، وبما أن التدريس عملية تعاونية بين المدرس وطلبته فعلى المدرس أن يتيح لهم الفرص الكافية وينَوِّه في تخطيط العمل وتنظيمه، أن يسهموا في مناقشة موضوعات الدراسة.

3- اعتماد القيادة الديمقراطية:

يؤكد التربويون أن العلاقة الحسنة بين المدرس وطلبته تقوده إلى الضبط الذي يخلق جوا من الاحترام المتبادل الذي ينبغي على المدرس أن يستثمره لغرض إيصال الدرس لطلبته أو إتاحة الفرصة لهم بالتعبير عما يعتقدونه صحيحا ضمن

سياق الدرس ؛ مما يخلق لديهم مواقف سلوكية جديدة وتعتمد على الاحترام المتبادل في تبادل الآراء.

4- إثارة انتباه الطلبة واعتماد خبراتهم السابقة :

إن المدرس الكفء هو الذي يستطيع بتأثير شخصيته ونشاطاته أن يثير الطلبة ويحفزهم على العمل والنشاط من طريق أساليب التدريس المناسبة وتطبيق الفعاليات وإثارة المناقشات الجادة التي من طريقها يمكنه أن يسترجع خبرات طلبته السابقة بشأن الموضوع، ويحفز فيهم الاستطلاع وربط الدرس السابق باللاحق.

5- تشخيص الصعوبات وعلاجها :

يدرك المدرس الكفء من طريق مراعاته للفروق الفردية بين طلبته ، الصعوبات التي يواجهها عدد منهم في عملية التعليم، فالطالب الذي يجد صعوبة في نقل ما على السبورة من معلومات في دفتره نتيجة لضعف بصره ينبغي أن يجلسه المدرس في مقدمة الصف بحيث لا يؤثر في بقية الطلبة، وكذلك الحال من ناحية السمع، إذ يحتاج الطلبة إلى صوت أكثر وضوحا، يستوجب الأخذ بالحسبان السبل المناسبة في توفير جو ملائم لعلاج الصعوبات التي يواجهها عدد من الطلبة.

طرائق التدريس:

توطئة:

تتنوع طرائق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلي طبيعة عملية التعليم فبعد أن كانت تعتمد على الحفظ والتسميع اتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية مما يتطلب إيجابية المتعلم في التعليم بهدف إظهار قدرات الطلبة الكامنة والارتقاء بها ولم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة، ولذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على اكتساب العديد من المهارات

العقلية والاجتماعية والحركية وتتمثل مهمة المدرس الحديث وفقاً للطرائق الحالية في إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحصيل المعرفة بأنفسهم، والمشاركة بفاعلية في كافة أنشطة التعليم، والإقبال على ذلك برغبة ونشاط حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل والاعتماد على الذات.

تاريخ تطور طرائق التدريس:

نشأت فكرة الطريقة معتمدة أساساً على الملاحظة والمحاكاة، فالإنسان البدائي كان ينقل خبرته إلى غيره بطريقة المحاولة والملاحظة، ولكنه على الرغم من طريقة تفكيره الساذجة كان يدرك سر النجاح في نقل بعض الخبرات وأسباب إخفاق بعضها الآخر. ووجد أنه إذا نقل خبرته إلى المتعلم بطريقة مشوقة واضحة جذابة تأثر بها، وإذا نقلها إليه بطريقة جافة فاترة أو غامضة مضطربة لم يتأثر بها.

لقد تطورت الطريقة شيئاً فشيئاً شأنها في ذلك شأن أية ظاهرة في الحياة تبدأ بسيطة سطحية ولكنها بعد زمن يطول أو يقصر تضرب بجذورها في الأرض، وتأخذ مدياتها العلمية التي تعزز من وجودها، فتصبح إذاك ظاهرة يستشهد بها العلماء والباحثون وطلبة العلم. فبينما كانت الطريقة في المجال المادي وحده امتدت إلى المجال العقلي، وكانت سطحية ثم ظهر من ورائها عناء التفكير وذكاء المحاولة. ولعلها قطعت أماداً طويلة قبل أن يصحو العالم على طريقة المصريين القدامى في تعليم الحساب، تلك الطريقة التي امتدحها (أفلاطون)، والتي وصلت إلى الأساليب الحديثة في تعليمه، وثبت منها أنهم كانوا يعتمدون فيها على المشوقات الحسية.

وكانت هناك طريقة (سقراط) التي سميت بالطريقة السقراطية أو الحوارية. وكانت أيضاً لكل من (أفلاطون) و (أرسطو) طريقته، بل كان لكل منهما مدرسته.

لقد بقي مفهوم الطريقة حتى منتصف القرن السادس الميلادي في إطار التلقين والإلقاء والمناقشة والحوار. واتجهت بعد هذا التاريخ اتجاهاً روحياً في ظل تربية الكنيسة، في حين نجد التربية الإسلامية التي ظهرت في ظلام العصور الوسطى معتمدة طريقة نبذت نبذاً تاماً كل صور التقليد الأعمى، واعتمدت أسلوب التعليم على أساس الخبرة، لأن أخلاق الإنسان لا تتكون عملياً إلا بالأفعال التي يمارسها إلى جانب الوعظ والحفظ. وهنا يرى الغزالي أن لا يلقى على المتعلم إلا الواضح اللائق به. ويرى ابن خلدون ضرورة البدء بالإجمال والانتقال إلى التفصيل، والعودة على المجمل بإيضاح أكثر توسعاً.

واستمر تطور الطريقة حتى ظهرت في عصر التنوير في أوروبا طريقة روسو الطبيعية، وطريقة استخدام الحواس للمربي السويسري (بستالوتزي)، وطريقة المحاولة واللعب للمربي الألماني (فروبل). ثم طريقة (هربارت) ذات الخطوات الخمس، فطريقتا (جون ديوي) في حل المشكلات والتعليم على أساس الخبرة.... وهكذا تتابع تطور الطريقة وظهرت طريقة المشروع، وطريقة الوحدات وغير ذلك....

وبالتجارب والاتجاهات والتطبيقات العملية التي امتاز بها القرن العشرون أصبح التدريس علماً له قواعده وأصوله التي ترتكز على مقررات علم النفس العام، وعلم النفس التربوي، والتربية، وعلم الاجتماع، والإشراف والإدارة والوسائل..... وغير ذلك. وأصبح التدريس يعني نشاطاً مخططاً وموجهاً إلى تعديل سلوك المتعلمين نتيجة للخبرة والتجريب.

وأصبحت طرائق التدريس تتألف في جوهرها من ترجمة الأغراض والمحتويات التربوية العامة إلى خبرات إنسانية في المواقف التعليمية. ووظيفتها الأساسية تنظيم هذه المواقف بما يؤدي إلى تنمية القدرة على التعلم وتمكن المتعلمين من ممارسته اعتماداً على جهودهم الذاتية

مفهوم الطريقة بين القدماء والمحدثين:

التفكير السائد في مجال التدريس هو الاتجاه نحو الانتقاء في اختيار الأفضل من مختلف الطرائق والأساليب، فلا ينبغي اعتماد طريقة واحدة، والانتقاء يتطلب جهدا من المدرس، وأن يعرف المصادر والنظم وأساليب التعلم، ويتطلب منه الذكاء والحماسة والرغبة في رفض ما لا يلائم سواء أ كان من القديم أم من الحديث وكيفية طرحه بحكمة بدلا من إتباع طريقة بعينها.

والتدريس يتضمن أكثر من المعرفة بطرائق التدريس، ومعرفة المدرس للنظريات النفسية ولأساليب التدريس لا تكفي وحدها ولا تضمن النجاح، إذ إنّ من أسس التعلم الجيد اتجاهات المدرس نحو عمله وطلبته؛ فيجب أن يحب المدرس طلبته ويخلص لهم ويتفانى في أداء واجبه ويحب المادة التي يدرسها.

والنظرة الشائعة إلى طرائق التدريس تعدّ وسائل لإيصال المعلومات إلى المتعلمين بوساطة المدرس، والأساس الذي تستند إليه هو أن التدريس عملية نقل للمعلومات من الكتب أو عقل المدرس الى عقل المتعلم، ويؤخذ على هذه النظرة إنها تقتصر التعليم على المعلومات دون أهدافه الأخرى، وتجمد المعرفة البشرية فيما هو موجود حاليا، وتجعل المتعلم سلبيا لا عمل له الا استقبال المعلومات، وتساوي بين المتعلمين بصرف النظر عما بينهم من فروق فردية.

وإنّ النظرة الحديثة إلى طرائق التدريس تعدّها وسائل لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه، إذا فهمنا من السلوك الواسع الذي يشمل المعرفة والوجدان والأداء. والأساس الذي تستند إليه هذه النظرية هو أن التعليم يحدث نتيجة للتفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، وأن دور المدرس هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها.

وتتميز هذه النظرة من غيرها بأنها تنوع أهداف التعليم وتقتصر على المعلومات وتعد المعرفة البشرية متجددة باستمرار، وتجعل دور المتعلم إيجابيا في الكشف والتحصيل، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويتوسع مجال عمل

المدرس من حيث اختيار المادة التي يقدمها والأسلوب الذي يتبعه في التقويم والوسائل التي يستعين بها.

ونستخلص من ذلك أنّ طريقة التدريس ليست بشيءٍ منفصلٍ عن المادة العلمية أو عن المتعلم، بل هي جزء متكامل متين لموقف تعليمي يشتمل على المتعلم، وقدراته، وحاجاته، والأهداف التي ينشدها المدرس من المادة العلمية، والأساليب التي تُتبع في تنظيم المجال للتعلم.

وهناك عدة شروط ينبغي أن تتوافر في طرائق التدريس كي تحقق الغرض منها، واهم هذه الشروط استثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم والبناء على ما لديهم من حصيلة سابقة وإتاحة الفرصة لهم لممارسة السلوك المطلوب تعلمه وإشعارهم بإشباع الدوافع التي دفعتهم إلى التعلم، وهناك شروط تختص بها عدد من الطرائق دون بعضها الآخر تبعا لنوع الهدف المنشود، فإذا كان الهدف منها المعلومات فيحسن أن تكون نقطة البدء في الطريقة إثارة مشكلة يستقبلها المتعلمون ويقسم الموضوع على مقاطع واضحة، والعرض المنظم للأفكار التي نطوي عليها كل مقطع، والتكرار في سياقات مختلفة ثم تلخيص وعرض المراجع.

وإذا كان الهدف منها القيم والاتجاهات؛ فان الطريقة ينبغي أن تؤكد القدرة والجو العام للموقف واستعمال الفنون المختلفة كخطوة تمهيدية لعرض الأفكار وتحليلها. وإذا كان الهدف منها القدرة أو المهارة العملية؛ فينبغي أن تعنى الطريقة في إيجاز بتكوين الأساس النظري للعمل ثم تنطلق إلى التدريبات العملية المنظمة، والى جانب النوعين السابقين من الشروط ينبغي أن يأخذ المدرس في حسبانه أنّ الطريقة عنصر اقتصاد في الوقت والجهد وعنصر الإمكانات المتاحة؛ فكلما حققت الطريقة أكثر من غرض في وقت اقل مع توافر الفعالية كانت أولى بالاختيار، وكلما استلزمت الطريقة وسائل يسهل أو يمكن الحصول عليها بشيء من الجهد المعقول كانت الأفضل.

طريقة التدريس وأسلوب التدريس:

تعرف طرائق التدريس بأنّها سلسلة الفعاليات المنظمة التي يديرها المدرس داخل الصف الدراسي لتحقيق أهداف الدرس، أي الكيفية التي ينظم بها المدرس المواقف التعليمية واستعماله للوسائل والنشاطات المختلفة وفقاً لخطوات المواقف التعليمية، والإقبال واستخدامه للوسائل والأنشطة المختلفة على وفق خطوات منظمة لإكساب المتعلمين المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

اما أسلوب التدريس فيقصد به مجموعة الخصائص والسمات الشخصية الفريدة التي تحدد كيفية تفاعل المدرس وتواصله الإنساني مع طلبته، متميزا بها عن غيره من المدرسين.

ويمكن عدّ أسلوب التدريس بمنزلة همزة الوصل بين الطلبة ومكونات المنهج، والأسلوب على هذا النحو يتضمن المواقف التعليمية التي تجري في داخل الصف وينظمها المدرس، والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعّالة ومثمرة في الوقت نفسه. وعلى المدرس أنْ يجعل درسه مرغوبًا فيه عند الطلبة، من طريق أسلوب التدريس الذي يتبعه، ومن استثارة فاعلية الطلبة ونشاطهم. ومن الأهمية بمكان أنْ نؤكد إنّ المدرس هو الأساس؛ فليس الأسلوب هو الأساس، وإنّما هو إجراءات يتبعها المدرس لتوصيل معلوماته إلى طلبته.

ومن مواصفات الأسلوب التدريسيّ الناجح:

1 – إنّ التربويين يتركون للمدرس حرية اختيار الطريقة، أو الأسلوب الملائم بحسب رؤيته وتقديره للموقف.

2 – لا بدّ أنْ يكون أسلوب المدرس الذي يختاره متمشيًا مع النتائج الحديثة في بحوث التربية، وعلم النفس التي تؤكد مشاركة الطلبة في النشاطات داخل غرفة الصف.

3 – ينبغي أن يتبع الأسلوب الذي يحقق أهداف التربية التي ارتضاها مجتمعه، ويحقق أهداف المادة الدراسية التي يدرسها.

4 – أن يضع المدرس في حساباته مستوى نمو طلبته، ودرجة وعيهم، وأنواع الخبرات التعليمية التي مرّوا بها من قبل.

5 – على المدرس استعمال أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلاءم كلّ أسلوب مع مجموعة من الطلبة.

6- ينبغي على المدرس أنْ يراعى عدد الطلبة الذين يضمهم الصف، إذ إنّ التدريس لعدد محدود منهم قد يتيح له أن تستعمل أسلوبًا تدريسيًا ما من دون عناء. ويفضل اتباع النظام العالمي في ذلك التوزيع، قدر المستطاع، فالنظام العالمي الحديث في توزيع المتعلمين على المدرسين، لكل مدرس واحد (18) طالبا.

مفهوم أسلوب التدريس:

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس في أثناء أدائه عملية التدريس، أو هو ما يتبعه المدرس في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه من غيره من المدرسين الذين يستعملون الطريقة نفسها، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمدرس.

ومفاد هذا التعريف أنّ أسلوب التدريس قد يختلف من مدرس إلى آخر، على الرغم من استعمالهم للطريقة نفسها، مثال ذلك: أنّنا نجد أنّ المدرس (أ) يستعمل طريقة المحاضرة، وأنّ المدرس (ب) يستعمل أيضًا طريقة المحاضرة، ومع ذلك قد نجد فروقًا دالة في مستويات تحصيل طلبة كلا منهما. وهذا يعني أنّ تلك الفروق يمكن أنْ تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه المدرس، ولا تنسب إلى طريقة التدريس بوصف أنّ طرائق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها.

طبيعة أسلوب التدريس:

سبق القول أنّ أسلوب التدريس يرتبط بنحوٍ أساسيّ بالصفات والخصائص والسمات الشخصية للمدرس، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المدرس إتباعها في أثناء أدائه عملية التدريس، ومن ثمَّ فإنّ طبيعة أسلوب التدريس تظلّ مرهونة بالمدرس وشخصيته وذاتيته، والتعبيرات اللغوية، والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المدرس من غيره من المدرسين، وعلى وفقها يتميز أسلوب التدريس الذي يستعمله وتتحدد طبيعته وأنماطه.

أساليب التدريس وأنواعها:

ينبغي أنْ نؤكد أنّ أساليب التدريس ليست محكمة الخطوات، وأنّها لا تسير على وفق شروط أو معايير محددة، فأسلوب التدريس كما سبق يرتبط بنحوٍ أساسيّ بشخصية المدرس وسماته وخصائصه، ومع تسليمنا بأنّه لا يوجد أسلوب محدد يمكن تفضيله عمّا سواه من الأساليب، بوصف أنّ مسألة تفضيل أسلوب تدريسي من غيره تظلّ مرهونة بالمدرس نفسه وبما يفضله هو، إلّا أنّنا نجد أنّ معظم الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين هذه الأساليب وأثرها في التحصيل، وذلك من زاوية أن أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلا من طريق الأثر الذي يظهر في التحصيل عند الطلبة.

أسلوب التدريس المباشر:

يعرف أسلوب التدريس المباشر بأنّه ذلك النوع من أساليب التدريس الذي يتكون من آراء المدرس الذاتية (الخاصة) وأفكاره، وهو يوجه عمل الطالب

وينقد سلوكه، ويعدّ هذا الأسلوب من الأساليب التي تبرز استعمال المدرس للسلطة في داخل الصف الدراسي.

إذ نجد أنّ المدرس في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد الطلبة بالخبرات والمهارات التعليمية التي يراه ملائمة، ويُقوِّم مستويات تحصيلهم على وفق اختبارات محددة يستهدف منها تعرّف مدى تذكر الطلبة للمعلومات التي قدمها لهم، ويبدو أنّ هذا الأسلوب يلائم طريقتي المحاضرة والمناقشة المقيدة.

أسلوب التدريس غير المباشر:

يعرّف بأنّه الأسلوب الذي يتمثل في استيعاب آراء الطلبة وأفكارهم، مع تشجيع واضح من المدرس لإشراكهم في العملية التعليمية، وكذلك في قبول مشاعرهم. وفي هذا الأسلوب يسعى المدرس إلى تعرّف آراء الطلبة ومشكلاتهم، ويحاول تمثيلها، ثم يدعو الطلبة إلى المشاركة في دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول الملائمة لها، ومن الطرائق التي يستعمل معها هذا الأسلوب طريقتي حل المشكلات، والاكتشاف الموجه.

أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:

أيّدت بعض الدراسات وجهة النظر المستندة إلى أنّ أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب في التحصيل عند الطلبة، إذ وُجد أنّ كلمة صح، ممتاز، شكرًا لك، وغيرها ترتبط بنمو تحصيل الطلبة.

وأوضحت بعض الدراسات أنّ هناك تأثيرًا لنقد المدرس في تحصيل طلبته، إذ تبين إنّ الإفراط في النقد من المدرس يؤدي إلى انخفاض في التحصيل عند الطلبة، وهناك إشارة إلى أنّه لا توجد حتى الآن دراسة واحدة تشير إلى أنّ الإفراط في النقد يسرع في نمو التعلم. وهذا الأسلوب كما هو واضح يرتبط باستراتيجية استعمال الثواب والعقاب.

أسلوب التدريس المستند إلى التغذية الراجعة:

تناولت دراسة متعددة تأثير التغذية الراجعة في التحصيل الدراسي للطلبة، وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أنّ أسلوب التدريس المستند إلى التغذية الراجعة له تأثير دال موجب في تحصيل الطالب.

ومن مميزات هذا الأسلوب أنْ يوضّح للطالب مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بنحوٍ متتابع، ذلك في ضوء تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل، وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله، وهذا الأسلوب يعدّ أبرز الأساليب التي تتبع في طرائق التعلم الذاتيّ والفرديّ.

أسلوب التدريس الحماسيّ:

لقد حاول العديد من الباحثين دراسة أثر حماس المدرس بوصفه أسلوبًا تدريسيًا في مستوى تحصيل الطلبة، إذ بيّنت معظم الدراسات أنّ حماس المدرس يرتبط ارتباطًا ذا أهمية ودلالة بتحصيل الطلبة.

أسلوب التدريس المستند إلى التنافس الفرديّ:

أوضحت بعض الدراسات أنّ هناك تأثيرًا لاستعمال المدرس للتنافس الفرديّ كليًا للأداء النسبيّ بين الطلبة وتحصيلهم الدراسي، ومن الطرائق الملائمة لاستعمال هذا الأسلوب طرائق التعلم الذاتيّ والفرديّ.

أسلوب التدريس الجامعيّ:

يعتمد أسلوب التدريس الجامعيّ الحديث على تحريك الدافع الباطن، وتوليد الاهتمام الذي يدفع بالطالب إلى بذل جهوده ليصل إلى ما ينشده من أهداف. وهنا تتعدد طرائق تحريك هذا الدافع.

الفرق بين مفاهيم الإستراتيجية والطريقة والأسلوب:

الإستراتيجية في التدريس هي مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستعمل من المدرس ويؤدي استعمالها إلى تمكين الطلبة من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.

أما الطريقة في التدريس فهي الإجراءات التي يتبعها التدريسي لمساعدة طلبته على تحقيق الأهداف وقد تكون الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة آو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة تدعو الطلبة إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض أو غير ذلك في الإجراءات.

ويعرف أسلوب التدريس بأنه النمط التدريسي الذي يفضله تدريسي ما ويمكن تعريفه بالكيفية التي تناول بها التدريسي طريقة التدريس في أثناء قيامه بعملية التدريس أو النمط الذي يعتمده التدريسي في توظيف طرائق التدريس بفعالية تميزه عن غيره من التدريسيين الذين يستعملون الطريقة نفسها. ومن ثم فأن أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للتدريسي.

لذا يمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية، والطريقة، والأسلوب في أن استراتيجية التدريس اشمل من الطريقة فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التعليمي، أما الطريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب إذ لا تتحد بالخصائص الشخصية للتدريسي.

القواعد التربوية المستندة إليها طرائق التدريس:

لكي تكون التربية عملية تهتم بالنواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والخلقية والعاطفية والجمالية لا بد من مراعاة طرائق التدريس واستيعابها وفهمها ؛ لأن هذا يسهل على المتعلم مهمته ويوصله إلى تحقيق أهداف الدرس بأقل جهد ووقت ويحقق أغراض الطالب في التعلم والنمو وقد دلت التجارب والبحوث العلمية على ضرورة مراعاة القواعد المهمة في طرائق التدريس ومن هذه القواعد:

1- التدرج من المعلوم إلى المجهول:

إن الإنسان لا يدرك الأمور الجيدة إلا بوساطة المعلومات القديمة التي تمثلها، لذلك على المدرس أن يتعرف ما عند الطلبة من معلومات ليتخذ منها مقدمة ومدخلا لدرسه الجديد

2- التدرج من اليسير إلى المركب المعقد:

على المدرس أن يبدأ من الأجزاء الأساسية التي يراها المتعلم بسيطة فيوضحها توضيحا كاملا ثم يزيد على الصورة البسيطة التي تكونت في ذهن الطالب حتى تأخذ شكلها الحقيقي أو قريبا منه.

3- التدرج من المحسوس إلى المجرد:

إن المتعلم لا يدرك المعنى إلا بمدلوله الحسي والمعاني المجردة كالحرية والفضيلة، لذا لا بد من وسائل إيضاح يستعان بها في التدريس لنقل المتعلم من الإدراك الحسي إلى الإدراك المجرد.

طبيعة المعرفة وطرائق التدريس:

هناك علاقة بين طرائق التدريس وطبيعة بنية النظام المعرفي الذي يشكل الجسم المعرفي، الذي تنتسب إليه المادة التعليمية التي يدرسها المدرس للطلبة، إذ إنّ المواد التعليمية التي يدرسها الطلبة في خطتهم الدراسية داخل المدرسة تنتمي الى نظم معرفية مختلفة الأنواع، منهم يدرسون مادة اللغة العربية ومادة التربية الدينية ومادة الرياضيات ومادة الدراسات الاجتماعية ومادة علم النفس ومادة العلوم الطبيعية ومادة التربية الرياضية وغير ذلك من موضوعات تعليمية، وان الذي يتأمل طبائع هذه المواد التعليمية فانه يجد انها نظم معرفية مختلفة، أي أن بنية المعرفة الرياضية تختلف عن بنية المعرفة الاجتماعية والدينية وهكذا

إنّ اختلاف النظم المعرفية في طبيعة البنية يعني أنها مختلفة في منطق ترتيبها ومنطق بنائها ومنطق اكتسابها ومنطق تعلمها وتحصيلها، ومن ثمّ منطق تعليمها الى الطلبة، فإذا كانت اللبنات الأساسية التي تكوّن الجسم الأساسي في أي نظام معرفي هي المعلومة البديهية والحقيقية والمفهوم والمبدأ والقاعدة والتصميم والفرضية والنظرية والاتجاهات والقيم والإجراءات والمهارات.

فالله رب العالمين خلق آدم من تراب وأنزله من الجنة، وأرسل النبي محمد (صلى الله عليه واله وسلم) وأنزل عليه القرآن الكريم في ليلة القدر هدى للناس، واحتفال المسلمين بالعيدين، وصلاة المسلمين خمس مرات لله في اليوم الواحد هذه كلها حقائق دينية وهي تختلف في مضمونها عن مضامين الحقائق العلمية.

إنّ الطرائق التدريسية التي تستعمل لتعليم الموضوعات العقلية المحسوسة تختلف عن الطرائق التي تستعمل لتدريس الموضوعات الوجدانية المجردة، وهكذا فإن اختيار الطريقة واختيار أساليبها واستراتيجياتها أو إجراءاتها يجب أن يكون في ضوء طبيعة النظام المعرفي أو المادة التعليمية المرغوب تعليمها إلى الطلبة، فإذا كانت الطريقة إجراء، أو أسلوب لتقديم المادة التعليمية فيجب أن يكون هذا الأسلوب إطارا مناسبا ملائما لانسياب المادة التعليمية من خلالها دون أن تفقد المادة التعليمية بنيتها المنطقية، لذلك فإن إدراك المدرس لطبيعة المعرفة يشكل معيارا، وهذا يعني تجويد عملية التعليم، وبالنتيجة مساعدة الطلبة على تعلم أفضل ودور اجتماعي أفضل.

مبادئ التعلم والتعليم الفاعلة:

يقصد بمبدأ التعليم الفعال هو المبدأ الذي إذا استعمله الطالب في أثناء تعلمه لموضوع ما، فإنه يتعلم هذا الموضوع ويكتسب الأهداف التعليمية المقصودة منه، وهذا يعني أن المبدأ الذي اتبعه الطالب كمدخل للتعلم ذاته يكون آلية ملائمة للموقف التعليمي وشروطه، ويمكن الطالب من تمثيل الأهداف التعليمية في البنى العقلية أو الوجدانية أو الأدائية.

مثال (1)

إذا استعمل الطالب مبدأ الاستقصاء المستند الى إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف وفهم الموقف على نحوٍ شامل، يمكن من طريق هذا المبدأ الاستقصائي من فهم المشكلة وإدراك العلاقات في المجال الادراكي، فان هذا يسمى مبدأ فعلاً.

مثال (2)

إذا استعمل المدرس مبدأ الإثارة والاستجابة والتعزيز في تعليم الطلبة القراءة او الكتابة، وكان هذا المبدأ ناجحا في إكساب الطلبة القراءة والكتابة، فان هذا المبدأ يكون مبدأً فعالاً، هذا هو مبدأ التعلم اذن، فما هو مبدأ التعلم الفعال ؟ يمكن تفسير هذا المبدأ بأن المدرس يستعمله في تنظيم البيئة التعليمية لتسهيل عملية التعلم على الطلبة فإن كان هذا المبدأ ملائما لطبيعة الموقف وميسرا لعملية تعلم الأهداف من قبل الطلبة سُمّيّ هذا المبدأ التعليمي فعالاً ؛ لأنه يساعد الطلبة على إكساب الأهداف التعليمية.

مثال (3)

إذا نظم المدرس محتوى المادة التعليمية في موضوعات تعليمية تلائم حاجات المتعلمين وتشكل معنىً في حياتهم، وسهل هذا التنظيم على الطلبة عملية اكتساب الأهداف التعليمية، فان هذا المبدأ التعليمي يسمى مبدأً فعالاً، ومن المبادئ الأساسية للتعلم والتعليم الفعال ما يأتي:

1. اختيار المادة التعليمية والخبرات التعليمية بدلالة حاجات المتعلم ومتطلباته الذاتية، بحيث يصبح التعليم مركزا للعملية التعليمية.
2. مراعاة الفروق الفردية.
3. تأكيد مبدأ التعلم الذاتي في تعليم الطلبة واستقرارهم في العمل وارشادهم للمساعدة على التغلب على المشكلات التعليمية التي تواجههم.

4. تحديد الأهداف التعليمية وتوضيحها لمعرفة الاتجاه المقصود واختيار الطرائق المناسبة.

5. الإعلاء من دور استعمال الحواس والإدراك الحسي والموضوعات الإجرائية المحسوسة في عملية التعلم داخل غرفة الصف.

6. تنظيم المادة التعليمية في ضوء المنظم المتقدم بحيث تُعرض المادة التعليمية في إطار من التسلسل الهرمي لنظام التخزين السائد عند المتعلم، ليسهل عليه التعلم

العوامل المؤثرة في طرائق التدريس:

1. الهدف من الدرس.
2. الوسائل التعليمية.
3. القراءات الخارجية.
4. خبرة المدرس.
5. التوجيه التربوي للمدرس.
6. مستوى الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم.
7. تنظيم المنهج الدراسي.
8. إمكانات البيئة.
9. طبيعة الموضوع الدراسي.
10. الإدارة التعليمية.
11. التنظيم الدراسي.

عوامل اختيار طرائق التدريس:

هناك العديد من العوامل والمتغيرات التي يمكن للمدرس أن يختار طريقة التدريس في ضوئها وهي:

الهدف التعليمي:

الأهداف التعليمية عامل أساسي يؤثر في قرارات المدرس المتصل بالطريقة. فطريقة التدريس التي تستعمل في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تدريس المفاهيم والاتجاهات والمهارات فإذا كان المدرس يهدف الى إكساب الطلبة بعض المفاهيم أو تكوينها لديهم فأذن يمكن أن يستعمل التعليم عن طريقة الاكتشاف كمدخل في التدريس وإذا كان يهدف الى تحميل الطلبة مقدارا من الحقائق فيمكن أن يستعمل طريقة الإلقاء أو القراءات الخارجية.

طبيعة المتعلم:

أن تكون الطريقة المختارة مناسبة لمستوى الطلبة وقادرة على جذب انتباه وتنشيط تفكيرهم ومتلائمة مع خبراتهم السابقة وان تُراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم فالأفراد لا يختلفون عن بعضهم فقط ولكنهم يختلفون أيضاً عن أنفسهم من وقت لآخر فما ينطبق على الطلبة في هذا الموقف قد لا ينطبق عليهم في موقف آخر ووقت لاحق فالطريقة التي تناسب مجموعة معينة من الطلبة قد لا تتناسب مع مجموعة أخرى.

طبيعة المادة:

يجب أن تتلاءم الطريقة مع محتوى المادة الدراسية إذ يجب التعرف على محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة.

لذا تختلف المواد من حيث طبيعتها من مجال الى آخر فالتاريخ مثلا يضم حقائق وأهداف تنتمي الى الماضي لا يمكن إثباتها تجريبيا في المعمل ولكن معرفتها تتم عن طريق التحقيق والدراسة والنقد والتحليل للوثائق التاريخية لذلك

تختلف طرائق تدريس التاريخ عن طريقة تدريس العلوم التي يمكن أن تتم في المعامل من خلال التجارب المعملية.

خبرة المدرس:

يختلف أداء المدرس لطريقة التدريس باختلاف كفايته ومهارته وبحسب شخصيته ولكل تدريسي أسلوبه الخاص في التدريس وكذلك فان الطريقة التي تلائم مدرسا ما قد لا تكون متلائمة مع مدرس آخر، وتتحدد طريقة التدريس التي يختارها بنظرته إلى عملية التعليم ونوع الفلسفة التي يستعملها إذا كان يرى أن التعلم عملية ذاتية يقوم بها الطالب فان طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه الطريقة لذلك يجب التنوع في طريقة التدريس وأساليبه حتى يؤدي ذلك إلى اهتمام الطلبة ودافعيتهم.

مميزات الطريقة التدريسية الجيدة:

على الرغم من أن الطريقة الجيدة في موقف تدريسي معين قد لا تكون كذلك في موقف آخر لوجود متغيرات ومستجدات عديدة تتدخل في عملية التدريس فتؤثر في الطريقة وأساليبها؛ فان طريقة التدريس بالتأكيد ستكون أحد عناصر اتصال المدرس والطالب والمادة الأساسية ويمكن إجمال مميزات الطريقة الجيدة بما يأتي:

1- قادرة على تحقيق هدف تربوي وتعليمي.

2- تتلاءم مع قدرات وقابليات المتعلمين .

3- تستثير دافعية المتعلمين .

4- إمكانية استعمالها في أكثر من موقف تعليمي.

5- تتيح استعمال وسائل ومواد تعليمية عديدة.

6- إمكانية تعديلها على وفق الظروف المادية والاجتماعية للتدريس.

7- تراعي المتعلم ومراحل نموه وميوله.

8- تستند الى نظريات التعلم وقوانينه.

9- تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية.

10- تراعي الأهداف التربوية التي نرجوها في المتعلم.

11- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

12- تراعي طبيعة المادة الدراسية وموضوعاتها.

معايير تقويم فاعلية طريقة التدريس:

يمكن تقويم مدى فاعلية طريقة التدريس في ضوء جملة من المعايير، هي:

- مدى ارتباطها بأهداف الدرس.
- مدى ارتباطها بمحتوى الدرس.
- مدى فاعليتها في تيسير حدوث التعلم وتنظيمه.
- مدى اقتصاديتها من حيث الاستعمال والوقت والجهد.
- ملاءمتها لمستوى نمو المتعلمين وخبراتهم وقدراتهم.
- ملاءمتها للظروف والإمكانيات المتوافرة في بيئة التعلم.
- قابليتها للاستعمال والتنفيذ.
- قدرتها على إثارة دافعية المتعلمين ومشاركتهم بفاعلية في التعلم.
- بساطتها ووضوح خطواتها.
- توافقها مع الفروق الفردية للمتعلمين.
- تنميتها الاستقلالية عند المتعلم.
- تنميتها قدرة المتعلم على التفكير بأنواعه كلها.
- تنميتها الاتجاهات والقيم الإيجابية عند المتعلم.

- تنميتها لقدرات المتعلمين على البحث والاستقصاء.
- إسهامها في إكساب المتعلمين المهارات المهنية والأدائية.
- تنوعها في الموقف التدريسي تبعاً لتنوع الأهداف وخبرات التعلم.

الطريقة والمنهج:

إن كلا من المناهج وطرائق التدريس يشكلان جزأين متداخلين غير قابلين للانفصال في تطوير المناهج الدراسية وطرائق تدريسها ولعل ثلاثي العملية التعليمية (المدرس، والمنهج، والطالب) بحاجة الى وسيلة أخرى ينساب عبرها المنهج وخبراته تسمى (طريقة التدريس) ويستعملها المدرس لنقل المعارف والمهارات والعلم الى المتعلم ولا يمكن تفضيل أحدهما على الآخر (أي المنهج والطريقة)؛ فكما يقال أن منهجا فقيرا في محتواه وجيدا في طرائق تدريسه لهو أفضل بكثير من منهج غني في محتواه وسيء جامد في طرائق تدريسه فطريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمهارة للمتعلم فكلما كانت العلاقة ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة.

طريقة التدريس وأركان العملية التعليمية:

إن اختيار طريقة تدريس لتلائم أفرادا معينين لتعلم شيء ما يعد علما وفنا لا يجيده إلا المؤهلون؛ لذلك فالشهادة والدرجة العلمية التي يحملها الأفراد لا يمكن عدّها جواز مرور يضفي على من يحملها إجادة التدريس فقد أثبتت الدراسات المتعددة حاجة ممارس التعليم في المدارس والجامعات إلى التأهيل التربوي الذي يعينهم على تسهيل عملية عرض المادة وإفادة المتعلمين منها؛ فطريقة التدريس تكمن أهميتها في ثلاثة جوانب أساسية المدرس، والطالب، والمادة الدراسية، وبالنسبة للمدرس نجد الطريقة تعينه على الوصول الى أهدافه بوضوح وتسلسل منطقي محرزا عن طريقها اقتصادا في الجهد والوقت مما يجعله قادرا

على المطاولة والاحتفاظ بحيويته وطاقته لأفادة الآخرين بفاعلية اكبر كما أنها تتيح فرصة استثمار الوقت المتوافر أفضل استثمار.

أما أهميتها بالنسبة الى الطلبة فأنها تتيح لهم إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج مريح كما إنها توفر لهم فرصة الانتقال من فقرة الى أخرى بوضوح تام وبخاصة بعد تعرفهم على الأسلوب التعليمي الذي يعتمده المدرس في تدريسه فيتحقق الاتصال الجيد بينه وبينهم أما من حيث المادة الدراسية فان الهدف الأساس من التعليم هو نقل المادة أو المعلومات أو المعارف أو العلم أو المهارات إلى الطلبة بهدف تنمية شخصياتهم للإسهام في تنمية المجتمع فيما بعد

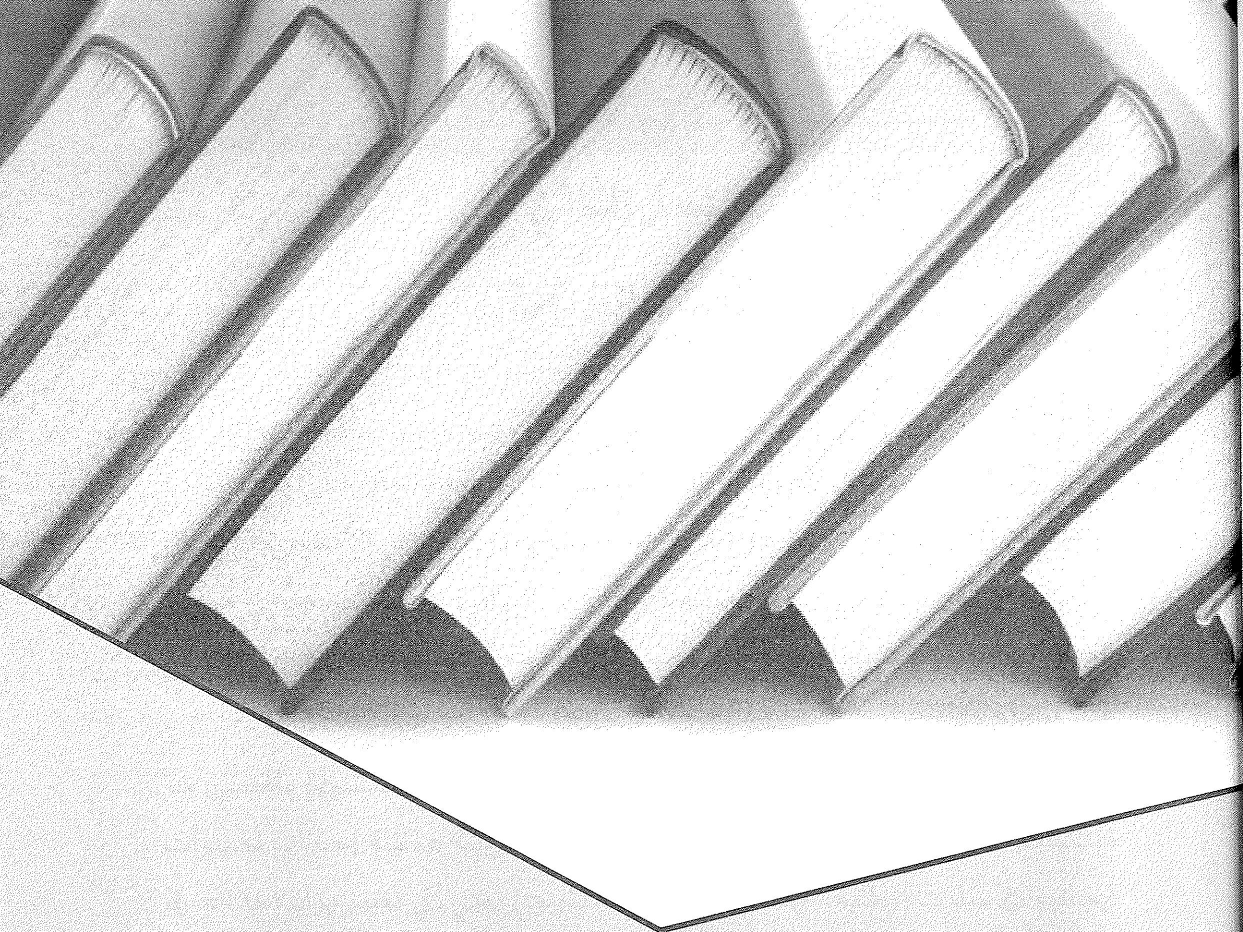
وعلى ذلك فان التدريس ينبغي أن يستند إلى إحراز تعلم شيء جديد أو تطوير مهارة ما لان التعليم يسعى لتحقيق التعلم ويهدف إلى إيصال الحقائق والمهارات الى المتعلم والتأكد من أنها فهمت واستوعبت فكلما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين من حيث التوقيت والمستوى والأسلوب والوسائل كانت كمية المادة المستوعبة ونوعيتها وكفايتها التعليمية أعمق وأدق وأكثر ثباتا وأرقى مستوى.

التدريس والطريقة:

إن مهنة التدريس مهنة تحتاج الى دراية مبنية على الفطرة والتدريب وأصعب ما فيها المواجهة، فمواجهة المدرس للطلبة في داخل غرفة الصف ليس بالأمر السهل، ويجب التذكير هنا ان اختيار طريقة التدريس الناجحة تقع على عاتق المدرسين فهم الذين يحددون الكيفية والأسلوب الذي يدرسون مادتهم بوساطته.

إن معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعليم المتنوعة وقدرته على استعمالها تساعده بلا شك في معرفة الظروف المدرسة المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم شائعة وممتعة ومناسبة ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

والشيء المهم الذي يجب ملاحظته هو ان الطريقة سواء أ كانت خاصة أم عامة ليست قوالب جامدة يتقيد بها المدرس في كل الظروف والأحوال المتصلة بطبيعة المادة او بيئة الطالب فالمدرس ليس مطالبا بالتزام طريقة معينة او جامدة في التدريس بل عليه ان يكون المبتدع لطريقته مرنا في اتخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بانها توصله الى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة، ومن الواجب ان يكون المدرس ملما بطرائق التدريس الحديثة والقديمة ولشخصيته كبير الأثر في التدريس وقد يكون اهتمام الطلبة وانتباههم راجعا الى قدرة المدرس ومهارته اكثر مما يرجع الى مادة الدرس.



الفصل الثاني

الأهداف التربوية

2

الفصل الثاني

الأهداف التربوية

توطئة:

إنّ الهدف التربوي المحصلة النهائية للعملية التربوية، والغاية التي ننشد نوالها في الحياة المدرسية؛ فالهدف هو الغاية، وتحقيقه يمثل الغرض الأسمى في المجال التربوي، والهدف التربوي في محصلته هو النتيجة النهائية لتعليم ناجح، بل هو في الوقت نفسه محصلة تشير إلى أن التعليم قد اخذ مكانه في الفعل وأعطى ثماره عند المتعلم،

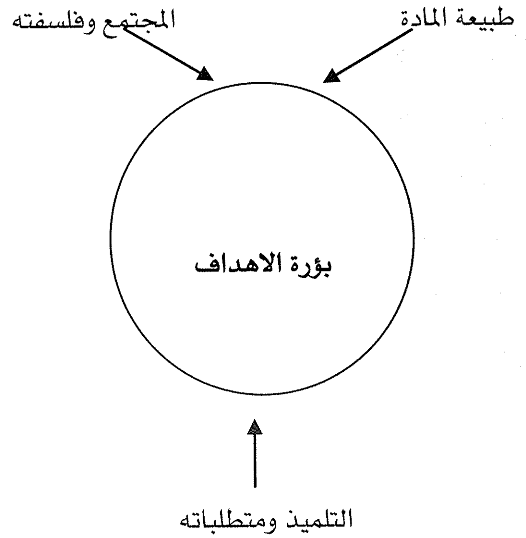
والأهداف نتاجات تعلمية مخططة، على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته، وعلى نحو يلبي احتياجاته، والتربية عملية إحداث تغييرات ايجابية في سلوك الطلبة، وقد أصبح الهدف التربوي يعني أي تغيير يراد إحداثه في سلوك الطلبة نتيجة لعملية التعليم، ومن التغييرات التي يراد إحداثها في سلوك الطلبة إضافة معلومات جديدة إلى ما لديهم من معلومات، أو إكسابهم مهارات معينة في مجال من المجالات، أو تنمية مفاهيم جديدة، أو استبصار، أو تقدير، أو نحو ذلك. وهناك من يعرف الهدف بأنه وصف لتغيير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية الطالب بعد مروره بخبرة تعلمية، ان أي برنامج تعليمي لا بدّ أن يكون له أهداف واضحة المعالم، والأهداف صمام الأمان وهي أولى مدخلات العملية التعليمية.

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

مازال الجدل قائما بين التقليدين ومتخصصين المواد الدراسية ومتخصصي علم النفس على المصادر الأساسية للأهداف التعليمية؛ فالتقدميون يؤكدون أهمية دراسة الفرد المتعلم ومعرفة وتحديد ميوله ومشكلاته؛ فهي المصدر

الرئيس لتحديد أغراض التعليم وأهدافه. ويرى التقليديون أهمية الفرد والمادة الدراسية متأثرين بالتراكم الهائل للمعرفة؛ فيؤكدون أنّ هذا هو المصدر الأول للأهداف التعليمية، في حين يعدّ الكثيرون من علماء النفس أهمية المشكلات الاجتماعية المعاصرة مصدرا من مصادر تحديد الأهداف ومعرفتها.

ويرى فلاسفة التربية أنّ هناك قيما أساسية للحياة تنتقل من جيل إلى آخر، ويرون أنّ أهداف المدرسة نقل هذه القيم وان الفلسفة التربوية المصدر الأساسي الذي يمكن أن تشتق من الأهداف التعليمية، والاتجاه الحديث يرى ليس هناك مصدر واحد بالتحديد يعد مناسبا لتشتق منه الأهداف التعليمية؛ فلكل من هذه المصادر أهميتها في اشتقاق الأغراض والأهداف التربوية، ويوضح الشكل الآتي مجمل المصادر التي تشتق منها الأهداف التعليمية:



مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية (1)

1- فلسفة المجتمع والتربية مصدر للأهداف:

إنّ هذه الفلسفة تمثل المرجع لتنسيق وتوافق الأهداف من المصادر الأخرى؛ ففلسفة التربية تعدّ انعكاسا لفلسفة المجتمع، وهذا يفسر الاختلاف في الأهداف التربوية بين المجتمعات وفقا لاختلاف فلسفتها التربوية؛ فالمنهج لا بدّ أن يحقق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع.

مثال:

1- أنْ يعرف الطالب أهمية الفرد في المجتمع الديمقراطي، كفرد له ذاته من دون النظر إلى اعتبارات أخرى مثل الجنس والوضع الاجتماعي أو الاقتصادي.

2- أن تعطى الفرصة للنشاطات التعليمية للجميع بصورة متكافئة،

3- أن يشجع الطلبة على تنمية مواهبهم وعلى التعلم بقدر إمكانياتهم والسلوك المطلوب من كل منهم بدلا من محاولات صبّهم في قالب واحد أي مراعاة الفروق الفردية.

4- الإيمان بالأسلوب العلمي والتفكير في حل المشكلات بدلا من الاعتماد على السلطة.

من هذه القيم الديمقراطية يمكن أن تشتق وتصاغ الأهداف التربوية التي لا تخرج عن الإطار الديمقراطي للتعلم؛ فمن خلال التربية والتعليم يمكن للمواطن أن ينمو أو تنمو قدراته ومواهبه وان يصل المستوى والدرجة التي تؤهله للمطالبة بالتغيير نحو الأحسن.

---

(1) ابراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزة، المناهج المعاصرة، ص70، ط9، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، 1990،

ومن هذا يتضح أنّ هناك علاقة وثيقة بين الأهداف التربوية والفلسفة التي تستند إليها، ومن ثم فان الفلسفة التربوية هي بالحقيقة انعكاس لفلسفة المجتمع التي تعد مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف.

2- دراسة الطالب مصدر لتحديد الأهداف:

إذا كان المنهج يأخذ في حسبانه المجتمع، وفلسفته وظروفه، وفي الوقت نفسه طبيعة الطلبة بعدّهم يعملون في مجتمع وكلاهما متكاملان، واذا كان التعليم في أيسر معانية تعديل السلوك؛ فهذا التعديل لا يأتي من فراغ، ولكن يأتي من داخل الطالب، فقدراته واستعداداته وميوله وحاجاته وميوله كلها في حاجة إلى الانطلاق، لاسيما في بدايتها تكون كامنة داخل الفرد وتحتاج إلى عملية إنماء عن طريق المواقف التربوية التي نوفرها للطالب، حتى يتيح الفرصة لكوامنه أن تظهر في سلوكه وتصبح عادات ثابتة، ودراسة طبيعة الطلبة في مختلف مراحلهم العمرية تعد مصدرا من مصادر الاشتقاق الأهداف التربوية التي تقابل حاجاتهم وميولهم وتنمي قدراتهم واستعداداتهم.

وينبغي عند وضع الأهداف التربوية للمنهج المدرسي أن تُراعى جميع جوانب شخصية المتعلم وخصائص كل جانب، وذلك من منطلق أنّ الشخصية تعمل في تكامل وتوازن معتمد على جميع جوانبها العقلية والانفعالية والجسمية والخلقية،.. الخ، ومن ثم ينبغي أن نعطي الأهداف التربوية المرسومة للمنهج جميع هذه النواحي، حتى نضمن في المحصلة النهائية تخريج طلبة متسمين بالشخصية المتكاملة والمتزنة في أبعادها وجوانبها.

3- الحياة والبيئة المحلية مصدر لتحديد الأهداف التربوية:

لقد نمت وزادت وتنوعت الحياة والبيئة بشكل لم يسبق له مثيل من قبل، هذا التقدم العلمي والتكنولوجي تظهر آثاره جلية في شتى المجالات والميادين مما يجعل اختيار مهمة المعارف في المناهج صعبة للغاية، تحلل هذه المعارف وفقا

للاحتياجات خاصة بكل منها أو وفقا للرغبات الخاصة والميول الفردية، انطلاقا من أنّ المؤسسة التربوية – كالمؤسسات الاجتماعية الأخرى –تعمل في بيئة ينبغي ألا تكون منعزلة عنها، بل ينبغي أن تكون تلك المؤسسة منفتحة على بيئتها الخارجية التي توجد بها حتى ترفع مستوى حياتها وتحقق تقدمها.

ومن الأهداف التي يمكن اشتقاقها من البيئة المحلية مثلا: أنْ يعرف الطالب مصدر الثروات الطبيعية في بيئتهم بما يتفق ونموهم، وتنمية وعيهم بأهميتها وإكسابهم أساليب الانتفاع بها والمحافظة عليها وتنمية الأسلوب العلمي لديهم في التفكير،

4- المادة الدراسية كمصدر للأهداف:

يمكن الاعتماد على المواد الدراسية وآراء المتخصصين فيها كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية للمنهج الدراسي؛ فإذا كانت المواد أو المقررات الدراسية المختلفة تمثل بعدا من أبعاد محتوى المنهج، فمن المنطق أن نعتمد عليها ونتخذها مصدرا تُشتق منه أهداف تربوية تتماشى مع طبيعة هذا المواد أو تلك المقررات، بعد تحليلها والوقوف على سماتها وطبيعتها حتى يمكن أن يحقق ما يتلقاه الطلبة من معارف من طريق وجود أهداف تربوية واضحة سليمة تسخر المادة الدراسية لخدمة الطالب وليس العكس، ويمكن الاعتماد على آراء المتخصصين في المواد الدراسية التي يضمها البرنامج بعدّ هؤلاء المتخصصين هم قائمون بتصميم المنهج من منظورهم الخاص وفقا لفهمهم أبعاد المادة الدراسية وحقائقها ومتضمناتها التي يقومون منهجها من اجل تربية وإعداد الأجيال المختلفة من الطلبة، وينبغي مراعاة أنّ المتخصصين ليسوا قاصرين فقط على المربين المتخصصين في المواد الدراسية التي تشكل صلب المنهج، وإنما يضم فريق المتخصصين أصحاب العلوم المختلفة، ويقوم المهتمون بالتربية – وبصفة خاصة في مجال المناهج – بتقسيم الأهداف التي يقترحها المتخصصون وتصنيفها، ثم التنسيق بينها وتحديدها بصورة واضحة كل في مجال تخصصه، والاستعانة بها

في تصميم موضوعات المنهج ورسم إطاره، وان المادة الدراسية تعد تجميعا لخبرات الجنس البشري ونتائجه إذ هي المصدر الذي نستمد منه ما يفيدنا في تحقيق الأهداف المنشودة،

5- سيكولوجية التعلم كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

يوضح علم النفس التعليمي – بصفة خاصة - أنّ التعلم محصلة نهائية نتيجة التفاعل بين العوامل الذاتية (الشخصية) للطالب والعوامل البيئية، أي أن:

تعديل السلوك = العوامل الشخصية × العوامل البيئية

وفي تحديد الأهداف المنهج ينبغي ألا نعزل الفرد في تعلمه عن البيئة، حتى نضمن انه قد تعلم بالفعل وفقا لطبيعة عملية التعلم، وينبغي مراعاة أن تكون الخبرات التي تظهر الأهداف المحددة لها متفقة وطبيعة الطلبة بحيث لا تكون أصعب من قدراتهم واستعداداتهم وإلا سوف يشعرون بالإحباط، وتفيد سيكولوجية التعلم في فهم طبيعة الطلبة ومن ثم يحتم مراعاتها في تحديد الأهداف التربوية؛ فالطلبة ليسوا متساوين في قدراتهم أو استعداداتهم أي أن نراعي الفروق الفردية التي بين الطلبة، تشجيعا لمبدأ التنوع وليس صب الطلبة في قوالب تتسم بالجمود. ويساعد فهمنا لسيكولوجية التعلم على التفرقة بين الأهداف التي يمكن أن نحققها في مدة قصيرة وتلك التي تستغرق في تحقيقها وقتا طويلا أو التي لا يمكن تحقيقها في مرحلة عمرية معينة،

ويمكن الاستعانة بنظريات التعلم وعلم النفس التعليمي في توزيع الأهداف على الصفوف المختلفة، بحيث تكون ممكنة التحقيق من الناحية التربوية،

وأوضحت الدراسات السيكولوجية أنّ هناك موضوعات معينة يراد تعلمها، إلا أنها تحتاج إلى فترات طويلة حتى تتم أو يتحقق تعلمها بالفعل مثل إكساب اتجاهات جديدة أو تغيير اتجاهات قديمة، إذ لا يمكن تغيير مثل هذه الاتجاهات تغييرا ملحوظا بوساطة تعلم يستغرق شهرا أو أربعة أشهر، وبالمثل في

اكتساب طرائق تفكير معينة وعادات مثل هذه الأهداف، وكذلك تفيد سيكولوجية التعلم في توضيح مدى اتساق الأهداف التي يتم تحديدها للمنهج فيما بينها.

مستويات الأهداف التربوية:

الهدف غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها، وعلينا التفريق بين الهدف والرغبة والأمنية، فكل منا يحلم بأماني كثيرة يتمنى لو تحقق، وكل منا له رغبات كثيرة يتمنى لو نالها، وهناك فرق بين أن ينال الفرد شيئا يتمناه، وبين أن يسعى الفرد لتحقيق كل الرغبات أو الأماني، ومعنى ذلك لكي تصبح الرغبة أو الأمنية هدفا لا بدّ أن يعمل الفرد وان يسخر عقله وطاقته وكل ما أتيح له من مواد لكي يحقق هذا الهدف،

فتوجد أهداف عامة كبيرة وأهداف خاصة صغيرة، وإذا كان مقدرا لهذه الأهداف أن تكون ذات قيمة، فيجب أن تكون ديناميـة في تطبيقها الفعلي والعملي. ويكون من اليسير على المدرس أن يضع لنفسه عددا من الأهداف العملية الخاصة، وقد يكون من اليسير أيضا أن يضع مجموعة من الأهداف المتصلة ذات طابع عام وعلى مستوى عالي من العمومية، مثل تنمية قدرات الطلبة العقلية ؛ فان وجود الهدف معناه القيام بعمل يتجه الى تحقيق قيمة معنية، وعليه التمييز في مجال أهداف التربية بين مستويات الأهداف وهي:

أولا - أهداف عامة بعيدة المدى:

وتشتق من فلسفة التربية وأهدافها في النظام المعمول به، ومن الأهداف العامة لتدريس المواد المختلفة، ومن أمثلتها:

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل،
- تنمية المسؤولية الاجتماعية،
- تنمية قوة الفرد الذاتية وإطلاق مواهبه،

إن هذا النوع من الأهداف يمثل أهداف نهائية تتصف بالعمومية وعدم التحديد، ولا يمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد، او في سنة دراسية واحدة، وإنما تحتاج عدد من السنوات،

ثانيا : أهداف عامة مرحلية :

وتستنتج من الأهداف العامة البعيدة المدى، وتكون أكثر تحديدا واقل عمومية منها، ويراعي فيها أن تشير بدقة إلى مدى التقدم الذي يجب أن يحرزه الطلبة في فصل دراسي واحد، أو في سنة دراسية واحدة، ومن أمثلتها:

- قراءة الكتاب المقرر قراءة صحيحة مع الفهم.
- معرفة الحالات المختلفة في المادة وتطبيقاتها العملية.
- نقد مجموعة من النصوص التربوية تدور حول نظرية تربوية معية.

ثالثا : أهداف خاصة محددة :

وتستنتج من الأهداف العامة المرحلية في المستوى الثاني، وهي تصف نتائج التعلم بصفة عامة، وينتظر من الطلبة أن يحققوها في حصة واحدة أو في عدد محدد من الحصص، ومن أمثلتها:

- إدراك مفهوم النظرية.
- نقد آراء نظرية معينة.
- نقد نص تربوي لأحد العلماء العرب.

رابعا : أهداف سلوكية خاصة :

وتصاغ من الأهداف الخاصة القريبة في المستوى الثالث وتكون أكثر تحديدا منها، وتمثل نتاجات تعليمية ينتظر من الطلبة أن يحققوها، ويسهل ملاحظاتها وتقويمها، وفي ما يأتي عدد من الأمثلة التي توضح الخطوات المتبعة في اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة:

مثال:

هدف عام: أن يكتسب الطالب المهارات التربوية الأساسية.

هدف عام مرحلي: أن يدرس الطالب الموضوعات التربوية المتعلقة بالنظريات مع الفهم.

هدف خاص: أن يستوعب الطالب الآراء النظرية الخاصة بالمدرسة السلوكية.

أهداف سلوكية ترتبط بهذا الهدف وتنبثق منه:

- أن يبين الطالب مفهوم علم النفس.
- أن يعطي مثالا يشتمل على مفهوم أخلاقي،
- أن يعين الطالب الفاعل في عدد من الجمل،
- أن يميز الطالب التدريس عن غيرة من المصطلحات،

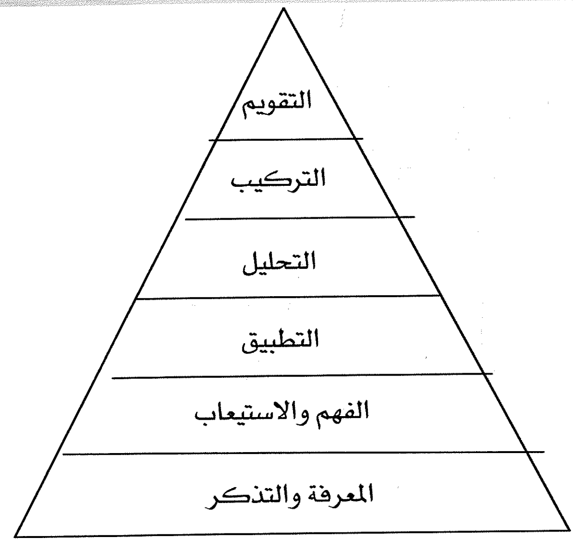
تصنيف الأهداف السلوكية :

يعد تصنيف (بلوم Bloom) من أهم المحاولات التي تصدرت تصنيف الأهداف التربوية، ومن أكثرها استعمالا، وتنبع أهميته من كونه يمثل دليلا يمكن أن يسترشد به في التعرف على الأهداف التربوية بموجب ذلك في ثلاثة مجالات موسعة هي:

1- المجال المعرفي الإدراكي العقلي،
2- المجال الوجداني أو الانفعالي،
3- المجال النفسي الحركي،

أولا : المجال المعرفي:

يهتم هذا المجال بالنشاطات الذهنية والعمليات العقلية، وتصنيف الأهداف وترتب في هذا المجال ترتيبا هرميا من اليسير الى المعقد،



مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي تبعا لتصنيف بلوم

1- مستوى المعرفة:

ويسمى بالتذكر أو الحفظ، ويقصد به أن يحفظ الطالب مجموعة من المعلومات والحقائق والمصطلحات والقوانين والمبادئ، وعليه أن يتذكر هذه المعارف السابق تعلمها، وان يسترجعها إذا طلب منه ذلك، ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل، وشحذ الذهن، وتدريب الذاكرة على استرجاع المعلومات المطلوبة، وهو يمثل أدنى المستويات المعرفية في القدرة العقلية. ومن الأفعال التي تستعمل كثيرا في هذا المستوى: يحفظ، يعرف، يذكر، يسمي، يعدد، يسمع، يحدد......،

2- مستوى الفهم:

ويسمى بمستوى الاستيعاب، ويعرف بأنه القدرة على إدراك المعاني واستيعابها، وان يفهم مدلول الكلمة أو المصطلح، ويحصل ذلك من خلال ترجمة صورة إلى أخرى، وتفسيرها وشرحها، ومن أمثلة الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يشرح، يفسر، يترجم، يحدد علاقة، يعيد صياغة، يفهم، يستوعب، يدرك، ....،

3- مستوى التطبيق:

ويقصد به القدرة على استعمال المعلومات والمعارف في مواقف جديدة واقعية، ويتطلب هذا المستوى قدرة الفرد على تطبيق الطرائق والأساليب والمفاهيم والأسس والقوانين والنظريات والإفادة منها في حل بعض المشكلات، أو تفسير الظواهر الجديدة، أو معالجة بعض المواقف الجديدة، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يحلل، يفكك، يفرق، يخطط، يحدد، يشير، يستخرج، يستنبط، .....،

4- مستوى التركيب:

وهو المستوى الذي يتطلب القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين حل متكامل، أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزيئات، وهذه القدرة العقلية تتضمن إنتاجا فكريا ابتكاريا فيه جدة وحداثة ويتم ذلك عن طريق إيجاد علاقات جديدة، أو تكوينات مبتكرة، أو اتصال فريد، أو تخطيط لعملية أو تجربة، ويعد هذا المستوى هو المحك للقدرة على الابتكار والإبداع، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يؤلف، يصمم، يبتكر، يعيد ترتيب، يعدل، ينظم، ينتج، يكون.......

5- مستوى التحليل:

ويقصد به تمكن الطالب من تعرف مكونات موقف معين وأجزائه من اجل بنائه التنظيمي، وهذا يضم تحديد الأجزاء وتعريفها، وتحليل العلاقات بين الأجزاء، وتمييز الأسس المنظمة للكيان المتكامل، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يحلل، يفكك، يفرق، يخطط، يحدد، يشير، يستخرج.......،

6- مستوى التقويم:

وهو أعلى مستويات الجانب العقلي على ما يرى بلوم (Bloom)، ويتطلب القدرة على إصدار الأحكام على الأشياء أو المواقف، في ضوء معايير معينة،

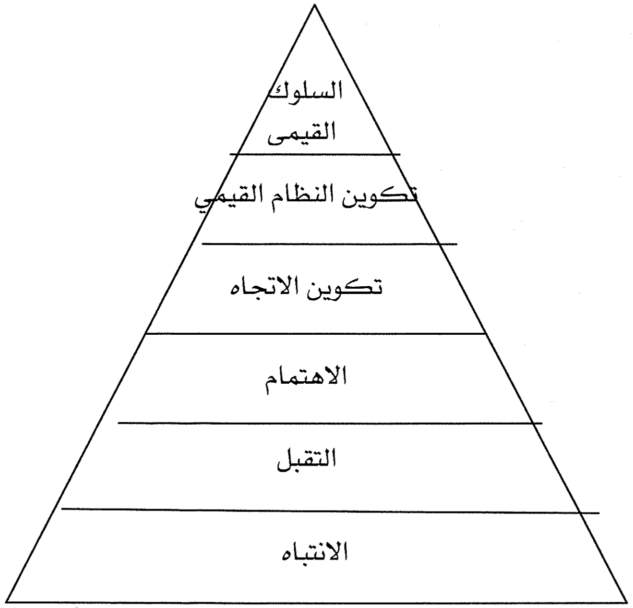
سواء أ كانت معايير داخلية أم خارجية، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يقارن، يفاضل، ينقد، يقوم، يحكم على، يوازن، يعلل، ....،

لائحة للصياغة الإجرائية في ضوء تصنيف بلوم

المستوى	أمثلة عن الأفعال السلوكية	أمثلة عن بعض المكونات التي ينص عليها الفعل
المعرفة	يحدد، يعرف، يصف، يسمي، يرسم، يتعرف، يذكر، يشير، يسجل، يعدد، يكرر، يكتب، يختار، يعين، يسترجع، يميز، يبين	كلمات، مصطلحات، عبارات، رموز، عناصر، وقائع، أخبار، مراجع، أسماء، أحداث، أمثلة، خصائص، أشكال، أسباب، أنواع، مجموعات، نظريات
الفهم	يحول، يميز، يقدر، يشرح، يعمم، يقدم، يلخص، يستنتج، يقارن، يترجم، يبرهن، يعيد الترتيب، يميز، يكمل، يعيد التعريف	معان، أمثلة، تعريفات، صيغ، جمل، علاقات، عناصر، خصائص، آثار
التطبيق	يطبق، يحسب، يبرهن، يستعمل، يعدل، ينجز، ينتج، يوسع، يبوب، يختار، يستخدم	مبادئ، قوانين، طرائق، نظريات، عمليات، توجيهات، مقاييس
التحليل	يوضح، يقسم، يعزل، يميز، يفكك، يتعرف، يشخص، يقرر، يشير، يربط، يختار، يوزع، يكتشف، يستنبط	عناصر، مكونات، أجزاء، فرضيات، مميزات، أسباب، نتائج، أساليب، وسائل
التركيب	يكتب، يقص، يقترح، يخطط، يؤلف، يفسر، ينتج، يعدل، ينظم، يصنف، يستنبط، يشرح	نماذج، مشاريع، أعمال، تعبير، أهداف، طرائق، حلول، وسائل، ظواهر، جداول، نظريات، علاقات، مدركات
التقويم	يحكم، يجمع، يقدر، يقارن، يثمن، يقيم، ينتقد، يوازن، يميز	صحة، دقة، تناسق، غايات، تعميمات، نظريات، تقنيات

ثانيا: المجال الوجداني:

ويطلق عليه أيضا المجال العاطفي أو الانفعالي، وتعنى الأهداف في هذا المجال بالأحاسيس والمشاعر والانفعالات، فضلا عن تكوين الاتجاهات والميول والقيم، وتتدرج مستويات هذا المجال من اليسير الى المعقد، ومن البسيط الى المركب،



تصنيف الأهداف الوجدانية على وفق تصنيف كوثر كوجك

1- مستوى الانتباه:

يتطلب هذا المستوى جذب انتباه الطالب الى مثير ما، وهذه الإثارة قد تكون عن طريق البصر، أو السمع، أو اللمس، أو الشم، وغير ذلك مما يثير الفضول لدى الطالب والرغبة فيه لأن يتعرف مزيدا عن هذا المثير.

ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يستمع بيقظة، ينتبه، يتابع، يركز في، يصغي، يلاحظ، يحسن، يشعر، ....،

2- مستوى التقبل أو الاستجابة:

وهو المستوى الذي يتطلب من المتعلم أن يفعل شيئا مرتبطا بالظاهرة التي إثارته بمعنى أن هذا المستوى يتطلب مشاركة حية من جانب الطالب، وتتدرج الاستجابة في هذا المستوى في أنها استجابة مفروضة أو مطلوبة من الطالب إلى استجابة تلقائية تطوعية. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يستجيب، يبادر، يتقبل، يطيع، يجيب بحرية، يشترك في، يناقش، يبدي استعداده، ......،

3- مستوى الاهتمام:

وهو المستوى الذي يتميز فيه سلوك الطالب بالفعالية والايجابية في الإطار الذي قد يتعدى المطلوب منه في حدود الدرس وينعكس الاهتمام بالظاهرة التي تجذب انتباه الطالب من خلال محاولته تعرف المزيد من جوانب الظاهرة باثارة الأسئلة والناقشات حولها، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى، يشير الى نقاط جديدة، يعتني بـ، يبدي اهتماما، يتعاون في، يجمع مادة حول الموضوع، ......

4- مستوى تكوين الاتجاه:

وهو المستوى الذي يهتم بادراك الطالب وتقديره للموضوع أو الظاهرة تقديرا ذاتيا ينعكس بوضوح في سلوكه وتصرفاته، ولا يمكن الحكم على اتجاه ما من خلال ظاهرة سلوكية واحدة، بل ينبغي أن يتكرر هذا السلوك في عدة مواقف مختلفة، يتكرر بدرجة من ثبات والاستمرارية التي تدل على مستوى معين من الانفعال يطلق عليه اتجاه،

وتكوين الاتجاه هو الطريق الممهد لتكوين القيم، إذ يبدأ الطالب في التعبير عن وجهة نظره بجرأة وشجاعة، حتى في مواجهة الرأي المخالف، ويصبح على استعداد للدفاع عن هذا الرأي قولا وفعلا، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يختار بحرية، يمارس بحماس، يتبنى فكرة، يظهر ولاء لـ، يبادر بـ، يدافع عن، ......،

5- مستوى تكوين الاتجاه القيمي:

الاتجاه الذي يقوى عند فرد معين بدرجة كبرى، فانه يصل إلى حد الإيمان به والاعتقاد فيه، ويرتبط الانفعال في هذا المستوى بتكوين القيم. وهذا المستوى يتطلب من الطالب أن يحدد مكانة كل قيمة في وجدانه، وعلاقة هذه القيم ببعضها، وان ينظم تنظيما قيما طبقيا تبعا لأهميتها بالنسبة إليها، إذ يستند إلى هذا التنظيم الطبقي سلوك الطالب.

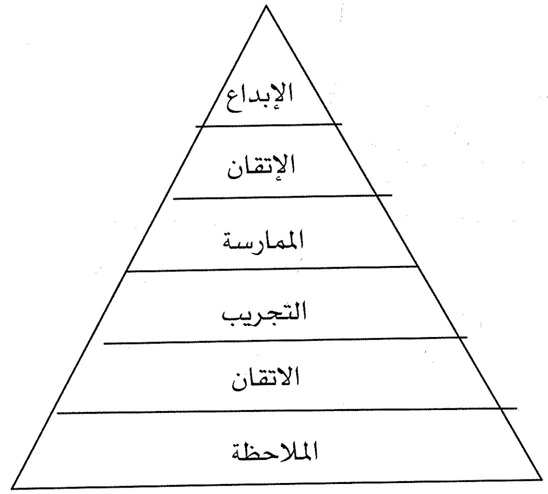
ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يختار، يفاضل، يصنف، يرتب على وفق الأهمية، يوائم ويكيف، يعدل ويطور، .....،

6- مستوى السلوك القيم:

وهو أعلى مستويات المجال الوجداني، وفية تتكامل الأفكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم، ويثبت النظام القيمي الذي في ضوئه ينتج سلوك الفرد وطبيعة شخصيته وفلسفته في الحياة. ومن الصعب جدا قياس هذا المستوى قياسا موضوعيا، ولا يمكن الحكم عليه في درس أو دروس أو مقرر دراسي كامل، فهو حصاد المؤثرات التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية سواء في المدرسة أم في خارجها. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يسلك، يتصرف، يواظب، يحافظ على، يدافع عن، يتطوع لـ، ......،

ثالثا: المجال النفس الحركي:

يهتم هذا الجانب بتكوين المهارات وتنميتها، وهي تلك المهارات التي تتطلب استعمال أو تنسيق عضلات الجسم في التداول والبناء والعمل. وكثير من الخبرات التعليمية تصنف في هذا المجال كمهارات فسيولوجية في الإبداع وممارسة الفنون والرياضة، فضلا عن مهارات الكتابة والتحدث والمهارات العملية،



مستويات الأهداف السلوكية في المجال النفسحركي

على وفق تصنيف كوثر كوجك

1- مستوى الملاحظة:

وهو أول مستويات تكوين المهارات، وفيه يصبح الطلبة على وعي بما يحدث حولهم، أو بما يقدم أمامهم، ولا تتحدد الملاحظة بالنظر فحسب، إذ يمكن استعمال حواس الإنسان الخمس في عملية الملاحظة التي تؤدي إلى إدراك التفصيلات ودقائق الأشياء أو الأفعال سواء أ كان ذلك من حيث الكمية أو النوع أم الإجراءات. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يراقب، يتابع، يشاهد، يلاحظ، يرى، ينكشف، يعاين، ينصت، ....

2- مستوى التقليد:

وفي هذا المستوى يؤدي المتعلم عملا ما أو جزء منه، متبعا الطريقة او الخطوات التي شاهدها ونفذت أمامه، والأداء هنا يكون على طريقة المحكاة، التي يقلد فيها الصغير الكبير، وغالبا ما يكون أداء الطالب في هذا المستوى

تحت إشراف دقيق ومتابعة مستمرة من المدرس. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: ينقل، يكرر، ينسخ، يعيد عمل، يتبع، يقلد، يحاول، يحكي، ......،

3- مستوى التجريب:

وهو المستوى الذي يتطلب رفع المراقبة عن الطالب، بحيث يعمل بشيء من الحرية والتصرف، إذ قد يجرب الطالب عمل شي ما اعتمادا على ما شاهده ولاحظه من قبل، ولكنه ليس تقليدا حرفيا له، وفي هذا المستوى تتكون ثقة الطالب بنفسه، ويتعرف أغلاطه في العمل ويتلافاها في محاولاته المتكررة، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يؤدي، يجرب، ينفذ، ينتج، يتبع نظرية في عمل شي ما، يطبق ما تعلمه، ....،

4- مستوى الممارسة:

وهو المستوى الذي يبدأ فيه تكوين المهارة فعلا، إذ يصبح أداء الطالب تلقائيا سلبيا فيؤديه بسهولة وثقة، ومن مظاهر الأداء في هذا المستوى زيادة سرعة العمل، وقلة الأغلاط، وزيادة الإنتاج، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: ينتج بكميات، يعمل بثقة، يؤدي بقليل من الأغلاط، يتدرب على، يصنع، ......،

5- مستوى الإتقان:

وهو الدلالة على تكوين المهارة، إذ يعمل الطالب على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة تنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة بحيث يجرؤ الطالب على الخروج عن المألوف، والإقدام على ابتكار شي جديد فيه حداثة وفن. ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يصمم، يشيد، يبني، يستحدث، يبتكر، يطور، يؤلف، يكون، ......،

6- مستوى الإبداع:

الإبداع في هذا المستوى حركي، بمعنى قدرة الطالب على تطوير وإحداث نماذج حركية جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة تنتج القدرة على الإبداع من الإتقان الكامل للمهارة بحيث يجرؤ الطالب على الخروج من المألوف والإقدام على ابتكار شيء جديد فيه حداثة وفن، ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يصمّم، يشيّد، يستحدث، يطوّر، يبتكر، يؤلّف، يكوّن، ، ...،

أهمية صياغة الأهداف السلوكية:

أولا: أهميتها فيما يخصّ المدرس:

تساعد صياغة الأهداف الواضحة المحددة الواصفة للأداء المدرس على ما يأتي:

1- تعرف مستوى طلبته قبل البدء بالتدريس،

2- تجمع المادة التعليمية،

3- اختيار النشاطات التعليمية والوسائل التقنية المناسبة،

4- الاهتمام بموازنة جوانب المقرر الدراسي،

5- اختيار أساليب التقويم الملائمة للأهداف،

6- تعرف جوانب القوة والضعف في طرائق التدريس وأساليبه،

7- تعرف جوانب القوة والضعف في أداء طلبته،

8- الحصول على مؤشرات التقويم الذاتي لأدائه التدريسي،

ثانيا: أهميتها فيما يخصّ الطلبة:

إن تعرف الطلبة الأهداف التي يصوغها المدرس بوصفها سلوكا متوقعا منهم يساعدهم على ما يأتي:

1- التركيز على نقاط الدرس الأساسية،

2- الاستعداد لوسائل التقويم الشفهية أو التحريرية والعملية،

3- ربط المعلومات الجديدة بالسابقة،

4- عدم الخوف من الاختبارات،

5- تعرف جوانب القوة والضعف في تعلمهم،

ثالثا: أهميتها فيما يخصّ المادة الدراسية:

ويتحدد ذلك بالاتي:

1- تحليل المادة الدراسية إلى مفاهيم ومدركات،

2- وضوح الترابط العلمي وتتابع موضوعات المختارة،

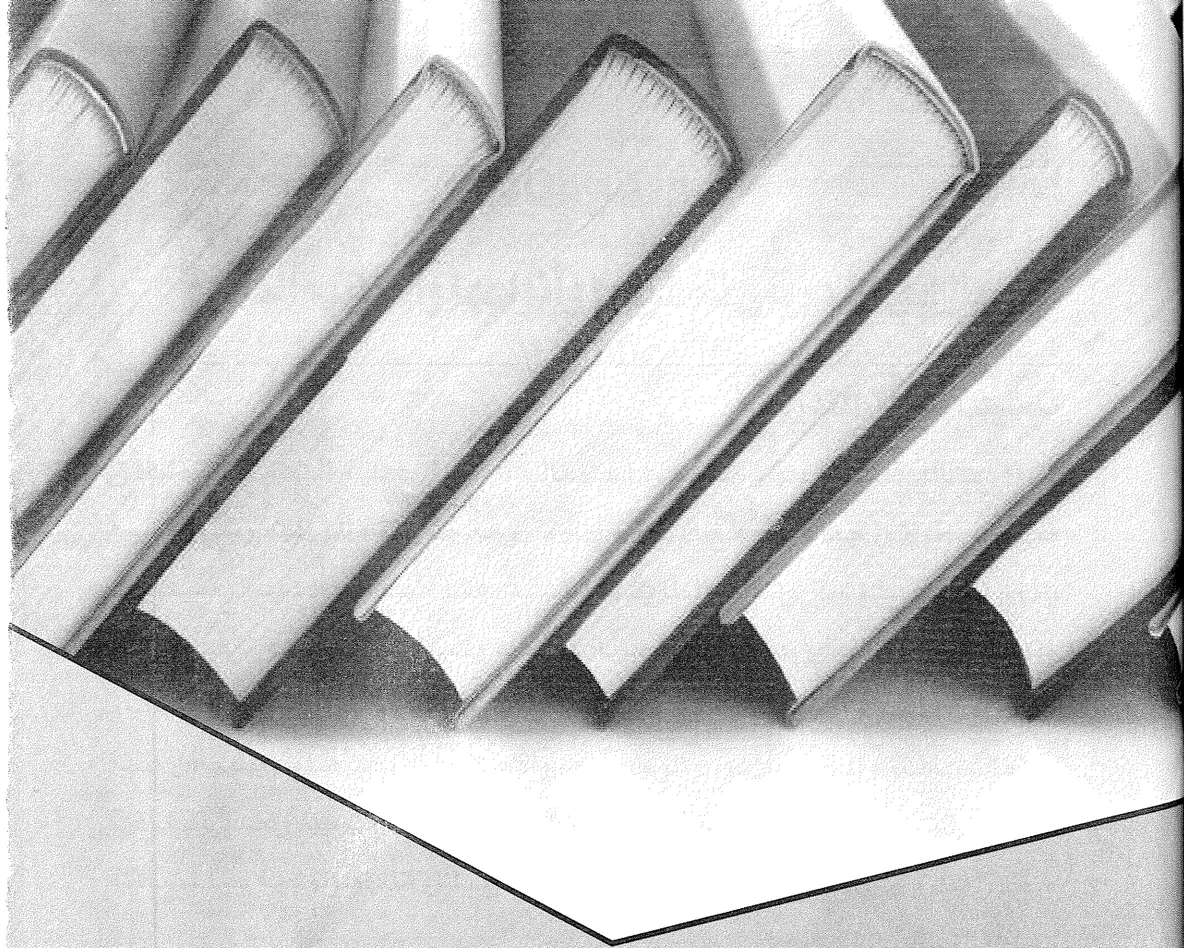
3- تحديد التكامل في مجالات العلم الواحد،

4- تنمية المادة الدراسية وإثرائها،

أهمية دراسة تصنيف بلوم للأهداف التربوية:

تنطوي دراسة هذا التصنيف على مردود ذي قيمة كبيرة للمدرس، إذ تساعده في الأمور الآتية:

- تكوين فكرة واضحة عن الأهداف التعليمية ومجالاتها والإفادة في ذلك في تحديد أهداف الدروس، وفي تحقيق التوازن بين تلك الأهداف،
- إدراك مدى التنوع الكبير في الأهداف التعليمية، وما بها من تسلسل هرمي، مما يفيد في مراعاة هذا التنوع عند صياغة الأهداف، وفي إعطاء أهمية خاصة للعمليات العقلية العليا،
- بيان الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية منتظرة من الطلبة مما ييسر على المدرس تنظيم عملية التعليم، وتقويم التغييرات التي تطرأ في سلوك الطلبة.



الفصل الثالث

طرائق التدريس
تصنيفها وأنواعها وأسئلتها الصفية

3

الفصل الثالث

طرائق التدريس تصنيفها وأنواعها وأسئلتها الصفية

تصنيف طرائق التدريس:

هناك طرائق عديدة يمكن استعمالها لتسهيل عملية التعلم وهي طرائق فردية، وطرائق جماعية، مع الإشارة انه لا توجد طريقة مثلى للتدريس، وربما يقوم المدرس باختيار وتنويع الطريقة المناسبة وفقا لأهداف الدرس ومستويات ونوعية المحتوى الذي تدرسه الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. وتتعدد طرائق التدريس وتتنوع الى حد كبير فهناك طرائق الإلقاء، المشروع، التعيينات، والاكتشاف، والمشكلات، والوحدات، والاستقصاء وغيرها، ويبدو أن هذا التعدد والتنوع قد جاء نتيجة لطبيعة التطور في فلسفة التربية وتعدد أهدافها وتطور نظريات التعلم وقوانينه وأيضا لتطور الوسائل التكنولوجية وما أضافته من طرائق جديدة .

ونتيجة لهذا التعدد والتنوع في طرائق التدريس ؛ فقد وجدت عدة تصنيفات لها إذ صنفها بعضهم على نوعين: طرائق مستندة الى أساس نشاط المتعلم وأخرى مستندة الى المدرس، وصنفت على طرائق ديمقراطية وطرائق استبدادية، وصنفها بعضهم على طرائق فردية وطرائق جماعية، وصنفها آخرون على مجموعات أو فئات تتوافر فيها بعض القواسم المشتركة المميزة التي تميز كل مجموعة منها على حدة. وقد صنفت بشكل رئيس على ثلاث مجموعات تنتمي كل منها إلى اتجاه تربوي أو فلسفة تربوية وهذه المجموعات هي:

مجموعة طرائق العرض (تعتمد على المدرس):

وهي ما تسمى بالطرائق الاستبدادية أو التسلطية التي تنبع من الفلسفة التقليدية للتربية التي ترى أن المتعلم كيان سلبي غير قادر على البحث عن المعرفة

بنفسه وهذه الفلسفة تسعى الى تزويد المتعلم بقدر من المعارف لاعتمادها على أن المعارف لها قيمة في حد ذاتها، وعلى المتعلم أن يستقبل هذه المعارف والمعلومات التي يرسلها المدرس إليه من دون البحث فيها أو إعمال الفكر، مما يفقد المتعلم روح البحث والرغبة والاكتساب ويقلل من إمكانية توظيف المتعلم لهذه المعلومات في حياته العامة وتكون عرضه للنسيان وتشمل مجموعة العرض طريقة المحاضرة أو الإلقاء، وطريقة المشاهدة التوضيحية، وطريقة المناقشة، وطريقة القصة، وغيرها

مجموعة طرائق الاكتشاف (تعتمد على المدرس والطالب):

تنتمي هذه المجموعة إلى اتجاه يطلق عليه الاتجاه الكشفي الذي ينبع من الفلسفة الحديثة للتربية، ويكون المتعلم إيجابيا في أثناء عملية التعلم والتعليم، وانه يجب أن يبحث عن المعرفة بنفسه، وان دور المدرس هو التشجيع والتوجيه والإرشاد وتصميم المواقف المناسبة.

ويختلف هذا الاتجاه عن الاتجاه التسلطي في كونه يهيئ العرض أمام المتعلم للتفكير المستقل والحصول على المعرفة بنفسه عن طريق وضعه أمام مشكلة تحتاج إلى حلول فيقوم بالتخطيط للوصول الى حل تحت إشراف المدرس.

ويعتني هذا الاتجاه الذي ينطلق من الفلسفة البراجماتية، أو التربية التقدمية بتدريب المتعلم على أسلوب البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة واكتشاف المتعلم للمعرفة يجعله يفهمها ويحتفظ بها لمدة أطول ويستعملها في حياته اليومية وتندرج تحت مجموعة الاكتشاف مجموعة من الطرائق هي طريقة حل المشكلات، وطريقة الزيارات الميدانية، وطريقة التدريب العملي، وطريقة الاستبصار والتفاعل، وطريقة الوحدات، وطريقة المشروعات.

مجموعة طرائق التعلم الذاتي (تعتمد على الطالب):

يقصد بالتعلم الذاتي ذلك النوع من التعلم الذي يقوم المتعلم بنفسه بالمرور في المواقف التعليمية المتنوعة لاكتساب المعلومات أو المهارات دون عون مباشر من المدرس أي أن المتعلم يقوم باستعمال وسائل تعليمية معينة يعلم نفسه دون الحاجة إلى تدريسي يعلمه طريقة مباشرة ويتميز التعلم الذاتي بسمات هي:

1- يعد التعليم الذاتي حاجات المتعلم ورغباته وقدراته واهتماماته أساسا يتقرر في ضوئها طبيعة المنهج الدراسي والنشاطات المنطوية تحته.

2- تستند ذاتية التعلم إلى مداخل ثلاثة أولها أن يتولى المتعلم تحديد الأهداف المنهجية التي يسعى لتحقيقها، وثانيها أن تصميم النشاطات التعليمية التي تؤدي لتحقيق هذه الأهداف بحيث تتوافق مع حاجات المتعلم وقدراته ورغباته، وثالثها أن تعتمد سرعة عرضه المعلومات المراد تعلمها والمهارات المرجو إتقانها على قدرات المتعلم ورغباته وأهدافه ويعد المتعلم ذاتيا إذا سار على وفق كل هذه المداخل الثلاثة أو تضمن أحدها على الأقل.

3- يعمل التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها وبين حاجة المتعلم لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدرات المتعلم وتتغير على وفق رغباته.

ويمكن إيجاز هذه السمات في أن المتعلم محور العملية التعليمية والمسيطر الأساسي على متغيراتها بحيث تخضع المناهج والأهداف والأنشطة التعليمية لدافعية المتعلم ورغباته وقدراته ومن الطرائق التي تندرج تحت مجموعة التعلم الذاتي طريقة التعلم بالمجموعات الصغيرة، والتعليم المبرمج، والتعلم بواسطة الوحدات التعليمية، والتعلم بالحاسبات الإلكترونية، والتعلم عن طريق الحقائب التعليمية، والتعلم بالمراسلة وغيرها من الأساليب والطرائق التي تتخذ جميعها الفرد محوراً لعملية التعلم.

طريقة المحاضرة

تعد المحاضرة من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعاً، وبخاصة في المناسبات العامة التي تتطلب عرض موضوعات محددة في أوقات قصيرة، لتفسير ظاهرة كونية مثلاً، أو تعديل اتجاهات سلبية، أو شرح موقف شرعي، وترتبط هذه الطريقة بالمادة العلمية والموضوع المحدد للدرس ارتباطاً مباشراً، وللمدرس الدور الرئيس فيها، وفي إلقائها، أما دور الطلبة فيتمثل في الاستماع والحفظ والاستقبال.

مفهوم المحاضرة:

في ضوء ما تقدم يمكن أن نعرف المحاضرة بأنها: عملية عرض المعلومات عرضاً شفوياً، وعلى نحو مستمر من المدرس إلى ا لطلبة دون أن يقاطعه أحد منهم، فدورهم الأساس هو حسن الإصغاء والاستماع لما يقدمه من حقائق ومعلومات، وقد يوجه في أثناء المحاضرة أو في نهايتها بعض الأسئلة إلى الطلبة للتأكد من مدى انتباههم وتتبعهم لما قدمه، وتعرف مدى اكتسابهم لتلك المعلومات واستبقائهم لها.

التخطيط للتدريس بطريقة المحاضرة:

المدرس الذي يرغب في عرض درسه بصورة منهجية، يتوجب عليه أن يخطط لذلك، ويتضمن التخطيط للتدريس بطريقة المحاضرة ما يأتي:

1- تحديد المشكلة: تنطلق فكرة المحاضرة في موضوعٍ ما من تقدير المدرس لضرورتها ومناسبتها لتحقيق الأهداف التي ينشد إيصال الطلبة إليها، فإذا رأى مدرس التربية الإسلامية مثلاً: أنه من الواجب تقديم محاضرة عن الصحبة وحسن اختيار الزملاء، يتعين عليه قبل كل شيء أن يحدد المشكلة التي ينطوي عليها الموضوع، وتصاغ هذه المشكلة على شكل سؤال، الهدف منه توضيح الحقائق وتقديمها.

2- تحديد أهداف المحاضرة: بعد أن يحدد المدرس مشكلة درسه، يعمل على تحديد الأهداف التي يرجو تحقيقها، وتصاغ هذه الأهداف صياغة إجرائية (سلوكية) أي أنها **تصف أنواعاً من السلوك القابلة للملاحظة والقياس.**

3- اختيار مقدمة المحاضرة وصياغتها: على المدرس أن يختار مقدمة جذابة يستطيع لفت أنظار الطلبة إليه.

4- كتابة نص المحاضرة: بعد أن يحدد المدرس المشكلة والأهداف من المحاضرة، ينتقل إلى كتابة نص المحاضرة، وهناك ثلاثة أشكال لكتابة نص المحاضرة.

الشكل الأول: قد يقتصر المدرس على تدوين عنوانات الفقرات، ويسجل أمام كل فقرة بعض الأرقام والأسماء والمواقع فقط، حتى لا ينساها أثناء تقديم المحاضرة، أما ما يتعلق بالشروح، والأمثلة، والمقارنات، فلا يرى الطلبة منها شيء على أمل أن يلقيها بشكل ارتجالي أي دون الرجوع إلى نص مكتوب، وفي مثل هذه الحالة يفترض أن يكون المدرس متمكناً جداً من الموضوع.

الشكل الثاني: يعمد المدرس على كتابة نص مختصر لكل فقرة من فقرات المحاضرة، وذلك ضماناً لعدم نسيانها أولاً، وتحسباً لتقديمها إلى طلابه على شكل ملخص للمحاضرة ثانياً.

الشكل الثالث: يعمد المدرس إلى تدوين نص كامل للمحاضرة بحيث يستطيع أي طالب أو أي شخص أخر مهتماً بالموضوع الإفادة منه، ولا ينم استعمال هذا الشكل من كتابة نص المحاضرة عن ضعف في إمكانات المدرس، بل أنه ينم عن حرص المدرس على توفير مادة علمية مفيدة بين أيدي طلابه يمكنهم من الرجوع إليها عند الحاجة، ولا ننسى الجهد الذي يبذله المدرس في سبيل كتابة مثل هذا النص.

5- كتابة خلاصة للمحاضرة: على المدرس أن يكتب النتائج التي سيخلص

إليها من محاضرته، لذلك يثبت الحقائق، والمفاهيم الأساسية، والعلاقات، والنظريات التي خلص إليها من خلال المحاضرة.

6- تحديد الوقت: يقسم وقت المحاضرة على قسمين متساويين تقريباً:

القسم الأول: يخصص للإجراءات التي سيقوم بها المدرس أثناء إلقائه المحاضرة التي تتضمن: إثارة اهتمام الطلبة بالموضوع، وعرض المعلومات عن طريق الشرح واستعمال الوسائل التعليمية والعروض العلمية.. وغير ذلك، وإذا افترضنا أن المدة الزمنية المخصصة لهذه المحاضرة هي ساعة واحدة فيمكن للمدرس أن يوزع الوقت على وفق ما يأتي:

- من دقيقتين إلى خمس دقائق، تخصص لتقديم المحاضرة، وإثارة الاهتمام بها.
- من (25) إلى (35) دقيقة، تخصص لعرض المعلومات التفصيلية.
- من دقيقتين إلى خمس دقائق، تخصص للخلاصة الختامية.

أما القسم الثاني من الوقت: أي فيما بين (15-30) دقيقة فإنها تخصص لمرحلة المسألة، وهي من أهم خطوات تنفيذ المحاضرة، إذ يعطي المدرس من خلالها الفرصة لطلابه ليسألوا ويستوضحوا منه عما تصوروا أنه أراد إيصاله إليهم.

وتقوم المسألة بدور التقويم في الدروس العادية، فهي توفر التغذية الراجعة والتعزيز لكل من المدرس والطلبة.

تنفيذ التدريس بطريقة المحاضرة:

ينفذ درس المحاضرة على وفق أربع خطوات رئيسة هي:

1- التقديم للمحاضرة وإثارة اهتمام الطلبة: والزمن المحدد لها (2-5) دقائق.

2- عرض المعلومات التفصيلية: ويخصص عادة لهذه الخطوة من (20-30) دقيقة.

3- عرض الخلاصة الختامية: ويخصص لهذه الخطوة من (2-3) دقائق.

4- المسألة: ويخصص لهذه الخطوة من (5-10) دقائق.

شروط نجاح طريقة المحاضرة:

1- أن يكون موضوع المحاضرة مناسباً لاهتمامات المستمعين، ملبياً لاحتياجاتهم.

2- ترتيب معلومات المحاضرة ترتيباً منطقياً وعقلانياً بحيث يسهل الانتقال من فقرة إلى الفقرة الآتية بيسر، من دون تكلف أو جهد.

3- الاستشهاد بالنصوص ذات العلاقة.

4- الجمع بين المنهج العلمي العقلاني، والمنهج العاطفي الذي يستثير العواطف ويحركها.

5- يهيئ المحاضر نفسه تهيئة جيدة بدراسة موضوع المحاضرة والتعمق فيه، ومحاولة توفير الإجابات عن الأسئلة المحتملة، والابتعاد عن النمطية في الحديث.

محاسن طريقة المحاضرة:

للمحاضرة محاسن ومزايا عدة يمكن إيجازها بما يأتي

1- يستطيع المدرس التحكم في الوقت، وإنجاز المنهج المقرر في المدة المحددة له، عن طريق عرض الأفكار والمعلومات وشرحها، فالمعلومات الغامضة والحقائق الصعبة تحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير ليتوصل الطلبة إليها بأنفسهم.

2- يستعمل المدرس هذه الطريقة عند تقديمه موضوعاً جديداً في الصف، ولاسيما إن لم تكن هناك رابطة بين الدرس السابق والعمل الجديد.

3- تساعد طريقة المحاضرة على تقديم خبرات إضافية للطلبة، فالمدرس بخبرته وسعة إطلاعه يستطيع أن يضيف خبرات ومعلومات فضلاً على المعلومات المحددة في الكتاب المقرر.

4- إذا أحسن المدرس تقديم المحاضرة، وتوفير عنصر الإثارة والتشويق لدى الطلبة، فإنها سوف تكون محاضرة مثيرة ومفيدة وناجحة.

5- تستخدم في الصفوف التي تحتوي على أعداد كبيرة من الطلبة.

6- لما كان السماع مصدراً أساسياً من مصادر التعلم، فإن طريقة المحاضرة توفر للمدرس فرصة استثمار حاسة السمع لدى الطلبة من أجل عرض الموضوعات والأفكار وفهمها.

مآخذ طريقة المحاضرة:

من مآخذ طريقة المحاضرة ما يأتي:

1- إن مشاركة الطلبة محدودة، وفي بعض الأحيان لا توجد أي مشاركة بالشكل الذي يجعله سلبياً تجاه عملية التعلم.

2- تتطلب الكثير من الجهد من المدرس خلال الدرس، وذلك عن طريق الاستمرار بتقديم الموضوع.

3- لا يستطيع جميع المدرسين القيام بها بنجاح، لأنها تتطلب مهارات ومميزات خاصة، ينبغي أن تتوافر لدى المدرس، فضلاً على امتلاكه قاعدة واسعة من المعلومات خارج إطار المنهج الدراسي المقرر.

4- لا تراعى فيها الفروق الفردية بين الطلبة.

5- لا تترسخ جميع المعلومات في ذهن الطلبة، وغالباً ما ينساها الطلبة بعد مدة وجيزة.

6- قد لا يتابع الطلبة ما يقدمه المدرس، وذلك لأنهم يدركون عدم مشاركتهم في الدرس.

7- لا تصلح هذه الطريقة في المرحلة الابتدائية، وذلك لكون الطلبة ليست لديهم القدرة على المتابعة، ولا توجد لديهم المعلومات الكافية للربط والتحليل ولا يستطيعون التركيز لمدة طويلة.

8- لا تنمي عملية البحث عن المعلومات وحب الاستطلاع لدى الطلبة، لأنهم يدركون جيداً أنَّ الموضوع سوف يشرح ويعرض من المدرس.

طريقة المناقشة

مفهوم المناقشة:

يمكن أن نعرف المناقشة بأنها: عملية تفاعلية تدور بين المدرس وطلبته أو بين الطلبة أنفسهم في موقف تعليمي تعلمي معين حول موضوع ما أو مشكلة محددة من أجل فهمها وتحليلها وتفسيرها، رغبة في الوصول إلى حلها واتخاذ القرارات بشأنها.

وللمناقشة صور عدة منها ما يأتي:

1. الندوة: في هذا النوع من المناقشة تجلس مجموعة صغيرة من طلبة الصف لا يزيد عددهم على ستة، وعلى شكل نصف دائرة قبالة الصف ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يدير أمور الندوة، ومهمة المشرف أو المقرر أن يعرض على طلبة الصف موضوع المناقشة والآراء المختلفة للقضية المطروحة للناقش والتوازن بين الآراء المطروحة حول موضوع المناقشة، وبعد انتهاء المناقشة بين مجموعة الندوة يسمح المشرف لبقية الصف بتوجيه الأسئلة، وقد يجيب المشرف عن بعض الأسئلة أو يوجهها بدوره إلى المناقشين في الندوة. وبعد ذلك يحاول المشرف أن يعرض على طلبة الصف ملخصاً مركزاً يتضمن الأفكار الرئيسة التي تدارسها وناقشها أعضاء الندوة والنتائج الأخيرة التي توصلوا إليها حول الموضوع أو المشكلة المطروحة.

2. حلقة المناقشة (السمبوزيوم): في هذا النمط من المناقشة يجلس أربعة أو خمسة طلاب يتكلم كل منهم على (جانب معين) من الموضوع أو المشكلة المطروحة للمناقشة، ويدير هذه المناقشة مقرر أو مشرف من طلبة الصف، مهمته تلخيص رأي كل عضو من أعضاء هيئة الحلقة لطلبة الصف، وبعد انتهاء كل أعضاء هيئة الحلقة من الإدلاء بآرائهم

حول الجوانب المختلفة لموضوع المناقشة يسمح المقرر للطلبة بتوجيه أسئلتهم إلى المناقشين بشرط أن يوجه كل سؤال إلى الطالب الذي ناقش الجانب الذي تضمنه السؤال، وفي ختام المناقشة يقوم المشرف بعرض مركز للأفكار والآراء التي عرضها المناقشون والنتائج التي توصلوا إليها طلبة الصف.

3. المناقشة الثنائية: وفي هذا النوع من المناقشة يناقش طالبان أمام بقية طلبة الصف، فأولهما يطرح أسئلة والآخر يجيب عنها وغالباً ما يكون موضوع النقاش ذا طابع جدلي، لأن المناقشة الثنائية تلائم معالجة القضايا الجدلية ومناقشتها.

أنواع المناقشة:

تختلف المناقشة تبعاً لاختلاف أهدافها، وعلى هذا فهي نوعان:

1- المناقشة الحرة:

ترمي المناقشة الحرة الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة والمفاجئة التي تأتي نتيجة الحركة الحرة للعقل في موضوعٍ أو قضية ما، وتستعمل هذه الطريقة داخل غرف الدراسة مع الصغار والكبار على حدٍ سواء، وينماز هذا النوع من المناقشة بفاعليته في الوصول إلى التعميمات، وطرقٍ مبتكرةٍ في حل المشكلات وتجاوزها. إلا أنه في الوقت نفسه تحتاج هذه الطريقة إلى وقتٍ طويل نسبياً، فضلاً على أن المناقشة قد تصل إلى نهايتها دون الوصول إلى قرار.

2- المناقشة الموجهة:

تهدف إلى الوصول إلى الأفكار والمعلومات أيضاً عن طريق الطلبة، ولكنها – بالمقارنة إلى المناقشة الحرة – تركز على موضوع معين، من أجل الوصول فيه إلى قرار.

تنفيذ التدريس بطريقة المناقشة:

يسير درس المناقشة على وفق تسلسل الخطوات الثلاث الآتية:

1- التقديم للمشكلة موضوع المناقشة:

يهدف التقديم إلى إثارة اهتمام الطلبة بالموضوع المطروح للنقاش، وربط هذا الموضوع بحاجات الطلبة، والفوائد التي يمكن أن يجنوها من طريق الإسهام في مجريات المناقشة، ويفترض بالطلبة هنا أن يكونوا قد جمعوا المعلومات عن الموضوع المراد مناقشته قبل جلسة المناقشة.

ويقوم المدرس في المقدمة بما يأتي:

- ❖ عرض الفكرة الأساسية التي ستخضع للمناقشة، ويثبتها على السبورة، وهي الفكرة التي سبق له أن صاغها أثناء التخطيط أو التحضير للمناقشة.
- ❖ إلقاء السؤال الرئيس، أي المشكلة الرئيسة التي سبق وأن صاغها أثناء التخطيط أو التحضير لجلسة المناقشة.
- ❖ يُعلم الطلبة بموضوع المقتطفات التي سيعرضها عليهم.
- ❖ يطلب من الطلبة تدوين أسئلتهم ذات العلاقة بالمشكلة لمناقشتها بعد عرض المقتطفات.
- ❖ يعرض المقتطفات التي أعدها.

2- إجراء المناقشة:

بعد أن يقدم المدرس لموضوع النقاش تبدأ المناقشة الفعلية، وغالباً ما يدير المدرس هذا النقاش، لذلك ينبغي أن يكون ممتلكاً للكفايات اللازمة للنقاش، (صياغة الأسئلة، قيادة المناقشة وإدارتها، إلقاء الأسئلة، حسن التعامل مع إجابات الطلبة).

ويتضمن إجراء المناقشة قيام المدرس بما يأتي:

- ❖ يذكر بالمشكلة من خلال إلقاء السؤال الرئيس.
- ❖ يطلب من الطلبة تحديد الأسئلة الفرعية المتعلقة بالمشكلة بعد أن قاموا بتدوينها أثناء العرض بناءً على تعليمات المدرس في خطوة المقدمة. وبعد أن يعرض الطلبة أسئلتهم الفرعية يطلب إليهم صياغتها بشكل واضح ودقيق. وإذا تلكأ الطلبة بإلقاء أسئلتهم، أو فتر النقاش يقوم المدرس بإثارته وذلك بأن يقترح عليهم بعضاً من الأسئلة الفرعية التي خطط لها مسبقاً، وبعد عرض جميع الأسئلة التي يقدمها الطلبة، تتم مناقشتها وتثبت الأسئلة الصالحة، وتستبعد الأسئلة التي ليس لها صلة بالمشكلة.
- ❖ يناقش مع الطلبة الأسئلة الفرعية التي تم الاتفاق عليها بشكل متسلسل تماشياً مع عناصر المشكلة، وفي هذه المرحلة يعرض الطلبة المعلومات ويتبادلونها فيما بينهم، وذلك لتثبيت الصحيح منها واستبعاد المشكوك فيها، وعلى كل متعلم أن يبين مصدر المعلومة التي يدلي بها، وأن يدعم رأيه بالحجج المقنعة.

3- ختام المناقشة:

وهي الخطوة الأخيرة في المناقشة، وفيها يتم تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها نتيجة جلسة المناقشة، ومن المفيد أن يكون المدرس أثناء تخطيطه للمناقشة، قد وضع تصورات لهذه التعميمات، وكذلك لبعض الحلول الممكنة.

4- تقويم جلسة المناقشة:

في نهاية المناقشة يقوم المدرس بإجراء تقويم شامل لمجريات جلسة المناقشة ويمكن أن يعتمد المدرس على الأسس الآتية في إجراء التقويم:

- ما المعلومات التي اشتملت المناقشة عليها ؟

- ما نوع الاتجاهات التي كانت سائدة في المناقشة ؟
- كيف كان الطلبة يتكلمون أثناء تقديم الآراء والمقترحات ؟
- كيف كان الطلبة يستمعون إلى بعضهم البعض ؟
- من الطلبة الذين لم يشاركوا بالقدر الكافي في المناقشة ؟
- هل كانت آراء الطلبة سليمة، أم أنها كانت تحتاج إلى المراجعة والتعديل؟
- ما إيجابيات المناقشة التي حددها الطلبة ؟
- ما سلبيات المناقشة التي حددها الطلبة ؟
- ما الفائدة التي حققتها المناقشة في مجال تنمية تفكير الطلبة واتجاهاتهم، فضلاً على مقدرتهم على حل المشكلات.

صعوبات استعمال طريقة المناقشة في التدريس:

1- المحافظة على استمرار المناقشات بين الطلبة.

2- الامتناع عن الكلام أغلب الوقت.

3- الحاجة إلى المرونة والتركيز الذهني.

4- صعوبة التعامل مع الإجابة غير الموفقة أو الخارجة عن الموضوع.

5- صعوبة السيطرة على الصخب داخل الصف من بعض الطلبة.

6- صعوبة خلق البيئة الملائمة لتشجيع بعض الطلبة على المناقشة بسبب خوفهم الشديد من الوقوع في الخطأ، وصعوبة تشجيع الطلبة الذين يخجلون من المناقشة.

7- قد يلاقي المدرس صعوبات ناشئة عن ضيق أفق الطلبة.

8- احتكار عدد من الطلبة للمناقشة وإهمال بقية الطلبة وعلى نحوٍ خاص الانطوائيين منهم.

9- قد يحدث تشعب وخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة مما يؤدي إلى تشويش في تسلسل أفكار الطلبة في السير في الموضوع المطروح من بدايته حتى نهايته.

10- تحتاج المناقشة إلى وقت ودروس كثيرة، ليصل الطلبة المناقشون إلى اتفاق تام عن صياغة المعلومات ووضعها بصورتها أو شكلها النهائي.

11- تحتاج هذه الطريقة إلى تعرف المراجع والمصادر المعرفية المتنوعة وتحديد أوجه النشاط المطلوبة، وهذا يحتاج إلى مدرس له خبرة وافق ثقافي واسع، وإلا ضل الطريق وأضل الطلبة معه.

شروط نجاح طريقة المناقشة:

1- إعداد الأسئلة مسبقاً وتوجيهها إلى الطلبة في الوقت المناسب في أثناء الدرس.

2- أن ترتبط الأسئلة بموضوع المناقشة ولا تبتعد عنه.

3- عدم ترك النقاش مفتوحاً بالشكل الذي يفقدهُ قيمته وأهميته، لذلك على المدرس أن يتدخل في الوقت المناسب بلباقة وإنهاء النقاش.

4- السماح للطلبة كلهم بعرض آرائهم ومقترحاتهم.

5- التأكد من أن جميع الطلبة أعطوا وجهات نظرهم، وأن جميع المناقشين كانوا متابعين لما يدور، ولقد تم الاستماع إلى جميع وجهات النظر المختلفة.

6- تدريب الطلبة على احترام آراء الآخرين، وحرية طرح الأسئلة والموضوعات.

7- تشجيع الأفكار والطروحات التي فيها نوع من التجديد والاستقلالية.

8- عدم الضغط على الطلبة من أجل التوصل إلى حلول ونتائج سبق تحديدها من المدرس.

9- احترام آراء جميع الطلبة وإشعارهم بأهمية المشاركة والابتعاد عن الزجر والتجريح حتى وأن كان طرحهم غير صحيح.

10- أن ترتكز المناقشة على المعلومات الأساسية للموضوع المعني بالمناقشة، وتكون متصلة بالموضوعات التي تهم الطلبة والمجتمع.

محاسن طريقة المناقشة :

1- تجعل الطالب مركزاً للفعالية بدلاً من المدرس، فتعودهم الاعتماد على أنفسهم، وفي هذا فهي تستجيب للاتجاه التربوي الحديث، الذي يؤكد أن مركز الثقل في المجال التعليمي أو المدرس ينبغي أن يكون الطالب، وحوله يجب أن تدور الجهود التربوية والتعليمية والتدريبية.

2- غرس روح التعاون والانسجام والتفاهم، ففيها يتعاون الطلبة تعاوناً فكرياً ويتحملون المسؤوليات. فطبيعة الطريقة تتطلب المجهود الجمعي.

3- إنها طريقة تدفع الطلبة إلى التفكير والبحث والمطالعة والتتبع والتنقيب واستنتاج الحقائق وتمحيص الأدلة والإطلاع على وجهات النظر المختلفة للموضوع المراد بحثه.

4- إنها تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك بتكييف العمل بحسب هذه الفروق لكل واحد منهم ما يناسبه من الواجب.

5- إنها خير وأنجح وسيلة لتحفيز الطلبة إلى الاندفاع والعمل.

6- تبعد الملل والسأم والضجر عن الطلبة نظراً للفعاليات التي يؤدونها والمسؤوليات والواجبات المعهود إليهم.

7- عدم نسيان المعلومات العلمية التي أعدوها بأنفسهم، وبذلوا جهداً في تحضيرها وتقديمها لمناقشتها.

8- تنمي الجرأة الأدبية والشجاعة على إبداء الرأي، وذكر المعلومات الدقيقة، واحترام آراء الطلبة الآخرين.

9- تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدرتهم الفعلية لإنتاج الآراء والحلول المناسبة.

مآخذ طريقة المناقشة :

1- حدوث بعض المشكلات الانضباطية بين الطلبة.

2- التشعب والخروج عن الموضوع الأصلي في المناقشة مما يؤدي إلى تشويش في تسلسل أفكار الطلبة للسير في الموضوع المطروح من بدايته حتى نهايته.

3- سيطرة عدد معين من الطلبة على سير المناقشة.

4- تحتاج إلى وقت وحصص كثيرة لكي يصل الطلبة المتناقشون إلى اتفاق تام على صياغة المعلومات ووضعها بصورتها النهائية.

طريقة الاستجواب

مفهوم الاستجواب:

الاستجواب هو توجيه أسئلة إلى الطلبة وتلقي أجوبتهم طوال مدة الدرس بحيث تغطي عناصر الدرس وأجزاءه بصورة كاملة.

وهو أيضا أسلوب تدريسي منظم يتضمن صياغة الأسئلة من المدرسين وعملية توجيهها إلى الطلبة، فضلاً على استقبال أسئلة الطلبة المثارة في أثناء الدرس والإجابة عنها.

مهارات صياغة الأسئلة الصفية الشفوية:

- أن يصوغ المدرس الأسئلة بلغة واضحة.
- أن يصوغ المدرس الأسئلة بلغة تتناسب وحصيلة الطلبة اللغوية.
- أن يراعي المدرس واقع الطلبة وخبراتهم اليومية عند صياغة الأسئلة.
- أن يراعي المدرس مستوى نضج الطلبة العقلي عند صياغة الأسئلة.
- أن تكون صياغة الأسئلة موجزة لا حشو فيها ولا ترادف.
- أن تكون الأسئلة ذات أهداف تربوية.
- أن يؤكد المدرس الأسئلة المثيرة للتفكير والمناقشة.
- أن تكون الأسئلة متنوعة في مستوياتها
- أن يتجنب المدرس صياغة السؤال بلغة الكتاب.
- ألا تكون صياغة السؤال موحية بالإجابة.
- أن يتجنب المدرس الأسئلة التي تعتمد إجابتها على الحدس والتخمين.

مهارات توجيه الأسئلة:

- أن يوجه السؤال بلغة مفهومة الدلالة.
- أن يوجه المدرس السؤال إلى الطلبة جميعهم قبل أن يعين المجيب.
- أن يوزع المدرس الأسئلة بين الطلبة بصورة عادلة (دون إهمال أو استثناء).
- أن يوجه المدرس السؤال إلى غير المنتبهين.
- أن يترك المدرس مهلة كافية بعد عرض السؤال للتفكير فيه.
- أن يكون صوت المدرس واضحاً ومسموعاً من الطلبة عند توجيه الأسئلة.
- ألا يوجه المدرس أسئلة كثيرة مثيرة للتفكير في وقت واحد.
- أن يكون المدرس هادئاً وواثقاً من نفسه عند توجيه الأسئلة.
- أن يتجنب المدرس توجيه السؤال الذي يتضمن مطلبين في آن واحد.
- أن يوجه أسئلة تتعلق بموضوعات جديدة لا يعرفها الطلبة ولا تتضمنها خبراتهم العلمية.
- ألا يتبع ترتيباً خاصاً في توزيع الأسئلة.

مهارات تلقي إجابات الطلبة والإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم:

- أن يستمع المدرس بعناية إلى إجابات الطلبة.
- أن يتقبل المدرس الإجابة غير الصحيحة بأسلوب تربوي.
- أن يثني المدرس على إجابات الطلبة الصحيحة ويشعرهم بذلك.
- أن يعنى بضبط الصف في أثناء إجابات الطلبة.
- أن يلخص المدرس الإجابات المهمة.
- أن يترك المدرس الفرصة في إبداء آرائهم وإن كانت خاطئة.
- ألا يسمح المدرس بإثارة أسئلة ذات طابع شخصي.

- أن يسمح المدرس للطلبة بمناقشة أجوبة زملائهم بعناية واحترام.
- ألا يلح المدرس على الطالب الذي لا يستطيع الإجابة.
- أن يتجنب المدرس الإجابة الجماعية للطلبة عن السؤال.
- ينبغي الاهتمام بمن لا يرفع أصبعه طالباً الإجابة، فقد يكون هذا الطالب عارفاً الإجابة ولكنه شديد الخجل.
- ألا يسخر المدرس من إجابات الطلبة مهما كانت غير مكتملة أو خاطئة.
- أن يعود المدرس الطلبة على الاستماع إلى إجابات زملائهم.

طريقة الاستقصاء

تعد طريقة الاستقصاء من الطرائق المهمة في عملية التعليم والتعلم، فهي تسهم بشكل كبير في تطوير البيئة المعرفية للمتعلم، لأنها تمثل طريقة علمية في البحث والتفكير والتحليل من أجل التوصل إلى الاستنتاجات وإعطاء الحلول المناسبة.

مفهوم الاستقصاء:

يقصد بالاستقصاء عامة أن يبحث الفرد معتمداً على نفسه للوصول إلى الحقيقة والمعرفة.

ويواجهنا لدى دراسة مفهوم الاستقصاء في عملية التعليم والتعلم نوع من الغموض، وعدم الإبانة والتداخل مع مفاهيم أخرى، فنجد أن هذا المفهوم يستعمل مرادفاً لمعانٍ ومضامين أخرى كالتفكير الناقد والتفكير التأملي، ومرادفاً لطرائق تدريس، مثل طريقة كحل المشكلات والاستقراء.

والحقيقة أن هذه المفاهيم في معانيها ومضامينها التفصيلة لا تعني شيئاً واحداً، ولكن ثمة خصائص مشتركة بينها، منها:

- ❖ تأكيد إثارة تفكير الطلبة وتنميته.
- ❖ تأكيد مشاركة الطلبة بصورةٍ حقيقية وفاعلية في عملية تعلمهم، وهذا يتطلب أن يتعلم الطلبة تدريجياً كيف يتعلمون بأنفسهم.
- ❖ الوقوف ضد الفكرة القائلة، ان التدريس مجرد عملية عرض الحقائق والمفاهيم والمبادئ من المدرس للطلبة، وان التربية مجرد تراكم الحقائق والمعلومات في ذهن الطلبة.

مما تقدم يمكن تعريف الاستقصاء في مجال عملية التعليم والتعلم بأنه نوع من أنواع التعليم، يستعمل فيه الطالب المستقصي مجموعة من المهارات

والاتجاهات اللازمة لعمليات توليد الفرضيات وتنظيم المعلومات والبيانات وتقويمها، وإصدار قرار ما إزاء الفرضيات المقترحة التي صاغها الطالب المستقصي لحل مشكلة ما، ثم تطبيق هذا القرار على مواقف جديدة.

أنواع الاستقصاء:

إن الاستقصاء من حيث القائمين به يعني مدى مساهمة كل من المدرس والطلبة في القيام بهذا الاستقصاء، وبشكل عام يقسم الاستقصاء على قسمين:

الأول: الاستقصاء الحر

الآخر: الاستقصاء الموجه

ففي النوع الأول من الاستقصاء تترك الحرية الكاملة للطلبة باختيار الطريقة، والأسئلة، والأسلوب، والأدوات المساعدة، وطبيعة الأنشطة اللازمة من أجل جمع المعلومات ومواجهة المواقف التي تواجههم، وفهم ما يدور حولهم من ظواهر وأحداث.

إن هذا النوع من الاستقصاء يعطي الفرصة للطالب في استعمال قدراته العقلية والمعلومات التي لديه، حتى يتمكن من وضع الخطط والاستراتيجيات المناسبة من اجل التوصل إلى المعرفة العلمية.

أما الاستقصاء الموجه فيكون للمدرس فيه دور كبير في الإشراف على الطلبة وتوجيههم، وذلك من خلال قيام المدرس بإعداد خطة البحث وتحديد الإجراءات والأنشطة المناسبة للطلبة، التي يجب أن يتبعوها، فالاستقصاء في هذا النوع يمكن عدّه عملية تدريب الطلبة على البحث والتحليل من اجل أن يصبحوا في المستقبل قادرين على القيام بالبحث العلمي معتمدين في ذلك على جهودهم الشخصية، وقابلياتهم الذاتية.

خطوات التدريس بالاستقصاء:

- تحديد المشكلة أو السؤال: يبدأ الاستقصاء بموقف ينطوي على مشكلة تتحدى تفكير الطالب ويشعر إزاءها إنها تتصف بالغموض والتعقيد، وأن خبراته ومعلوماته السابقة لا تمكنه من فهم أسباب هذه المشكلة ومكوناتها وتلمس الحلول لها، ومما ينبغي توافره في هذه الخطوة شعور الطلبة المستقصين كلهم بدافعية حقيقية تحثهم على البحث والاستقصاء، لأن عدم توافر الدافعية لاستقصاء مشكلة ما، وعدم التمكن من تحديدها سيجعلان عملية استقصاء المشكلة أو السؤال لدى الطلبة عملية مبعثرة وهزيلة المردود في تقدمها ونتاجها.
- وضع الفرضيات: الفرضيات عبارة عن تخمينات أو احتمالات مسبقة أو حلول مؤقتة للمشكلة او السؤال مثار البحث والاستقصاء، وينبغي أن تتوافر في الفرضية خصائص عدة منها: أن تكون واضحة ومحددة في صياغتها وإطارها بشكل لا يقبل التأويل وغير متناقضة مع حقائق العلم، وتتناسب مستوى نضج الطلبة وخبراتهم، ولا تعكس أي نوع من أنواع التعصب والتحيز.

ومن المفيد هنا قيام الطلبة وبمساعدة مدرس المادة وتوجيهه بتوضيح ما تنطوي عليه الفرضيات التي اقترحوها من مفاهيم وتعميمات ومبادئ وتفسيرها بحيث تكون معاني هذه الفرضيات ودلالاتها واضحة ومفهومه من الطلبة جميعهم.

- اختبار صحة الفرضيات المقترحة: وتتضمن عملية اختبار الفرضيات المقترحة إجراءات عدة تدعى بعملية تحليل المعلومات والأدلة، التي عن طريقها يتأكد الطلبة من صحة ما اقترحوه من فرضيات، ومن هذه الإجراءات:
  - أن يجمع الطلبة الأدلة والحقائق التي لها علاقة بالفرضيات.
  - تحديد الأدلة والأسانيد العلمية التي نحتاجها للتأكد من صحة الفرضيات المقترحة.

- التأكد من مدى (صدق الدليل)، وتوافر الدقة العلمية فيه.

وبعد استكمال الإجراءات التحليلية تجري عملية قبول الفرضية أو عدم قبولها في ضوء الأدلة التي سبق للطلبة أن قاموا بتحليلها.

- استعمال الاستنتاجات أو التعميمات في مواقف جديدة:

في ضوء نتائج خطوة اختبار صحة الفرضيات سابقة الذكر، يحاول الطلبة التوصل إلى استنتاجات أو تعميمات قائمة أساساً على محتوى الفرضيات المدعمة بالأدلة والبيانات، ثم يعمدون إلى تطبيق هذه الاستنتاجات على مواقف جديدة بينها وبين القضية أو المشكلة التي كانت موضوع الاستقصاء.

محاسن طريقة الاستقصاء:

- ❖ تنمي القدرات الفكرية والعقلية والمعرفية لدى الطلبة.
- ❖ تزيد ثقة الطلبة بأنفسهم.
- ❖ تدريب الطلبة على البحث على المصادر والمراجع وجمع البيانات والمعلومات بحيث تشكل قاعدة واسعة من المعلومات والخبرات، وبذلك يمكن الإفادة منها مستقبلاً في مواقف حياتية مشابهة.
- ❖ تنمية قدرات الطلبة على تفسير المعلومات وتحليلها، والتوصل إلى النتائج وإجراء المقارنات والربط.
- ❖ تصبح لدى الطلبة القدرة على توقع الأحداث والتأمل وصياغة الفروض.

مآخذ طريقة الاستقصاء:

- لا يمكن تطبيقها في جمع المواد الدراسية.
- تحتاج إلى وقت طويل.
- تحتاج إلى جهد كبير ومصادر عديدة ومعلومات واسعة.
- ليس كل الطلبة لديهم القدرة على القيام بهذه الطريقة.
- لا يمكن استعمال هذه الطريقة في المجموعات الكبيرة.

طريقة الاستكشاف

مفهوم الاستكشاف:

يُعرف الاستكشاف عامةً بأنه الوسيلة التي عن طريقها يكتسب الفرد المعرفة بنفسه مستعملاً في ذلك مصادره وطاقاته الخاصة.

والشرط الأساسي للتعلم بالاكتشاف هو ألا تعرض المادة على الطلبة في شكلها النهائي، إذ ينبغي أن يعيد تنظيمها أو أن يقوم بتحويلها على نحو آخر أن يتمثلها في بيئته المعرفية.

فالاستكشاف ببساطة يعني ألا تقدم المعلومات جاهزة إلى الطالب، وإنما يكتشفها هو بنفسه من خلال تعليمه كيف يتعلم بنفسه.

أهمية طريقة الاستكشاف:

يُعدّ العالم التربوي برونر (Bruner) من أكثر الدعاة في علم النفس التربوي المعاصر لما يسمى بالتعلم الاكتشافي (Discovery Learning)، ويرى أنه مطلب تربوي مهم في عصرنا، يحل محل التعلم بالحفظ وطرق التفكير المقيدة.

فالاستكشاف عملية تفكير بنائي، أشبه بعملية تكوين المفاهيم وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة، والمدرس الذي يرغب في استعمال هذه الطريقة في التدريس إنما يرسم في الواقع العمليات العقلية التي يريد تنميتها لدى الطلبة، مثل الافتراض والقياس وجمع المعلومات والتحليل والتلخيص وإيجاد العلاقات، وغير ذلك من المهارات التي تمكن الطلبة من الاعتماد على أنفسهم وتجعلهم قادرين على أن يفكروا تفكيراً ذاتياً قدر الإمكان حتى بعد انتهاء حياتهم المدرسية.

من هنا فإن التعليم بالاستكشاف يكسب أهميته من أنه لا يعطى فيه الطلبة خبرات التعلم كاملة، وإنما تهيَّأ فيه الفرصة أمامهم للتعامل مع مواد التعلم المتاحة ومصادرها، التي تمكنهم من الملاحظة، وجمع المعلومات، ورصد الحقائق بأنفسهم، وربط النتائج بأسبابها بقصد التوصل إلى الأدلة ومقارنتها بعضها ببعض، وصولاً إلى المفاهيم والتعميمات والمبادئ العامة.

أنواع الاستكشاف:

للاستكشاف أنواع عدة منها:

1- الاستكشاف الموجه:

يعني مجموعة من الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الطلبة في الموقف الصفي، تحت إشراف المدرس المختص، لهدف جمع المعلومات عن مفهوم معين أو مصطلح ما، وتضيف هذه المعلومات وتنظيمها لاستخلاص المفهوم أو المصطلح، وصياغته صياغة إجرائية دالة عليه في وقتٍ محدد وهو الدرس.

2- الاستكشاف الحر:

هو أعلى مرحلة من الاستكشاف الموجه، إذ يترك الطالب فيه ليختار مشكلة بحثه من خلال ملاحظاته ومطالعته الخارجية وتتبع مصادر المعرفة، ويكون دور المدرس هنا دوراً بسيطاً وغير ملزم أحياناً.

خطوات التدريس بالاستكشاف:

1- تحديد الأهداف السلوكية.

2- استدعاء جميع معلومات الطلبة حول الموضوع أو المشكلة مثار الدرس.

3- الاستنتاج عن طريق إلقاء الأسئلة من أجل الوصول إلى القاعدة أو التعميمات.

4- التقويم وهو المرحلة الأخيرة للتأكد من صحة التعميمات وتثبيتها في أذهان الطلبة.

محاسن الاستكشاف:

1- جعل الطالب مركز عملية التعليم والتعلم، وذلك عن طريق إتاحة الفرصة اللازمة لجعل الطالب يكتشف المعلومات بنفسه بدلاً من أن يستعملها جاهزة من كتاب أو يتلقاها من مدرس.

2- مساعدة الطلبة في الاعتماد على أنفسهم في كثير من المواقف المدرسة، والحصول على المادة من مصادرها المتعددة.

3- لا تؤكد طريقة التعلم بالاستكشاف على المادة العلمية في حد ذاتها بقدر ما تركز على العمليات العقلية العليا من مهارات تفكير وأساليب بحث من خلال ما تتيحه من مواقف، وما تثيرهُ من مشكلات تتحدى تفكير الطلبة، وما تتطلبه طبيعتها من عمليات متعددة ومتنوعة مثل البحث والملاحظة والمقارنة والاستنتاج والتصنيف والتنظيم والتفسير، وغير ذلك عمليات عقلية عليا.

4- تنمية الأهداف الشخصية لدى الطلبة وشحذ الهمم لتحقيقها.

5- تعويد الطلبة على مواجهة المواقف الحياتية المختلفة مواجهة منطقية سليمة.

6- تنمي الشعور بالألفة والعمل المشترك والتعاون الجماعي الهادف.

مآخذ الاستكشاف:

على الرغم من المحاسن المتعددة للاستكشاف، إلا أن هناك مآخذ عدة، منها:

1- تحتاج إلى توفير مصادر كثير من كتب وأجهزة ووسائل تعليمية.

2- تحتاج إلى وقت طويل.

3- تحتاج إلى مدرس معد ومدرب تدريباً عالياً.

4- لا تستخدم في كل المواقف.

5- لا تصلح للمراحل الأولية من التعليم.

طريقة حل المشكلات

مفهوم حل المشكلات:

المشكلة بشكل عام تعني حالة من الشك أو الحيرة أو التردد، تتطلب القيام بعمل يرمي إلى التخلص من هذه الحالة، وقد يكون العمل: إجراء بحث، أو قراءة في كتاب معين، أو في دورية محددة، أو مقابلة أشخاص معينين بالموضوع لاستكشاف الحقائق التي تساعد في الوصول إلى الحل، مما يؤدي بالنتيجة إلى التخلص من حالة الشك أو التردد، والشعور بالاطمئنان والارتياح لبلوغ هذه النتيجة.

فطريقة حل المشكلات عبارة عن موقف تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بإشراف المدرس للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها، فهي الطريقة التي تضع الطالب وجهاً لوجه أمام مشكلة من المشكلات، وتحثه على ملاحظتها ودراستها، وتدفعه إلى الإلمام بها عن طريق البحث والتنقيب وجمع المعلومات المتصلة والمتعلقة بها.

لذا يمكن تعريف طريقة حل المشكلات بأنها: طريقة تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة.

شروط اختيار المشكلة:

1- أن يشعر الطلبة بقيمة المشكلة وأهميتها، ورغبتهم وحاجتهم في معالجتها، لأن الشعور بالمشكلة من مستلزمات التفكير وتلمس الحلول المناسبة لها.

2- أن تكون المشكلة المختارة واقعية، وذات معنى واضح ومقصود للمدرس والطلبة على السواء، مرتبطة بموضوع الدراسة، حتى يتمكن الجميع من المشاركة في دراستها وبحثها وتحليلها وإيجاد الحل المناسب لها.

3- أن تكون المشكلة المثارة متناسبة ومستوى نضج الطلبة وقدراتهم، لأن عدم مناسبة المشكلة لقدرات الطلبة ستولد الإحباط لديهم، وبالنتيجة يؤدي ذلك إلى انسحابهم من الموقف التعليمي.

4- الابتعاد عن استعمال الطريقة الإلقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود. وعلى المدرس إرشاد الطلبة وتوجيههم على حل المشكلة عن طريق: حثّ الطلبة على القراءة الحرة والإطلاع على مصادر المعرفة المتنوعة من الكتب والمجلات وغير ذلك، وتوزيع المسؤوليات بينهم كل حسب ميوله وقدراته وتشجيعهم على الاستمرار وتحفيزهم على النشاط في حالة تهاونهم.

5- التركيز على روح الطريقة وأهدافها التربوية عن طريق عدم الالتزام بحرفية خطوات هذه الطريقة وتعاقبها بصورة جامدة وصارمة في كل مراحل الدراسة، ومهما كانت الظروف والأوضاع التعليمية للمدرسة، بل ينبغي تكييف مراحل الطريقة في ضوء الموقف التعليمي الذي يجد المدرس والطلبة على السواء أنفسهم فيه، فالخطوات مسار للتفكير العلمي في حل المشكلات في إطارها النظري، وهي لا تحدث في واقع الحياة بهذا التنظيم والتعاقب الصارم والجامد.

خطوات طريقة حل المشكلات:

1- الشعور بوجود مشكلة:

إنّ الشعور بالمشكلة من مستلزمات التفكير العلمي، وهو أمر ضروري في إثارة انتباه الطلبة وتفكيرهم في إيجاد الحل لها، وما لم يتوافر هذا الشعور بالمشكلة وأدراك الطلبة لها كموقف يثير في أذهانهم التفكير ويدفعهم إلى البحث والعمل لا يمكن أن نقول أن الطلبة يواجهون مشكلة حقيقية.

2- **تحديد المشكلة :**

يقصد بذلك تحديد موضوع المشكلة ومعرفة أبعادها وخصائصها ومعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بها، ويمكن تقديم المشكلة هنا على هيئة سؤال أو عدة أسئلة.

3- **فرض الفروض :**

وهي التصورات التي يضعها الطلبة بإرشاد المدرس وتوجيهه لحل المشكلة، وهي الخطوة الفاعلة في التفكير وخطة الدراسة، وتتم نتيجة الملاحظة والتجريب والإطلاع على المراجع والمناقشة والأسئلة وغيرها.

4- **تحقيق الفروض :**

ومعناها تجريب الفروض واختيارها واحداً بعد الآخر، حتى يصل الطلبة للحل الصحيح الذي تسنده أدلة وأسانيد علمية كافية تثبت صحتها حلاً للمشكلة.

5- **الوصول إلى أحاكم عامة (التطبيق) :**

أي تحقيق الحلول التي تم التوصل إليها للتأكد من صحتها.

ويمكن إيجاز الخطوات التي تسير فيها الدراسة في طريقة حل المشكلات بالآتي:

- ❖ الإحساس بالمشكلة.
- ❖ تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسة.
- ❖ جمع المعلومات والحقائق التي تتصل بها.
- ❖ الوصول إلى أحكام عامة حولها.
- ❖ تقديم ما توصل إليه من الأحكام العامة إلى مجال التطبيق.

محاسن طريقة حل المشكلات :

1- تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند الطلبة.

2- تدريب الطلبة على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية.

3- تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين الطلبة.

4- إن طريقة حل المشكلات تثير اهتمام الطلبة وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة.

5- تشجعهم طريقة حل المشكلات على اتخاذ المواقف الإيجابية المتميزة، ونقد كل ما يعرض عليهم من معلومات نقداً موضوعياً، والدقة في اختيارها أو إهمالها، وبالنتيجة التوصل إلى النتائج.

6- تساعد الطلبة الاعتماد على أنفسهم وتحمل المسؤولية.

7- تدفعهم إلى استعمال المصادر والمراجع المختلفة للتعلم أو التدريب، وعدم الاكتفاء أو الاعتماد على الكتاب المنهجي المقرر فقط.

8- تنمي فيهم روح البحث والتنقيب والتتبع والتحليل والاستنتاج بحيث يصبحون مركزاً تدور حوله المادة المنهجية المقررة لا العكس.

9- رسوخ المادة في أذهان الطلبة كونهم توصلوا إليها بأنفسهم.

مآخذ طريقة حل المشكلات :

1- صعوبة تحقيقها.

2- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلبة عند استعمال هذه الطريقة.

3- قد لا يوفق المدرس في اختيار المشكلة اختياراً حسناً، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج الطلبة.

4- تحتاج إلى الإمكانات، وتتطلب مدرساً مدرباً بكفاية عالية.

طريقة التمثيل

مفهوم طريقة التمثيل:

التمثيل في اللغة من مثل، يمثل، مثالاً، وتمثيلاً: بمعنى عرض موقفاً أو فكرة أو سلوكاً بطريقة قريبة من الواقع.

أما التمثيل في الاصطلاح: فهو عمل فني منثور أو منظوم يقوم على عرض أحداث حقيقية أو خيالية عرضاً عملياً، بإبراز بعض الجوانب الإيجابية أو السلبية للأفكار أو السلوك، لاستخلاص العبر والمواعظ وتقريبها للأذهان.

ويشغل التمثيل جانباً مهماً في المجال التربوي، إذ يمكن تحويل الماضي والمواقف السلوكية إلى واقع محسوس يعايشه المتعلمون، ويتعلمون منه مباشرة. وقد عرف التمثيل في الميدان التربوي بأنه: طريقة لتوفير خبرة يتمكن المتعلمون من خلالها تعلُّم موضوع معين ؛ فيصمم المعلم أو المدرس موقفاً مشابهاً في أمور مهمة مع الظاهرة موضوع الدراسة، ويحدد المدرس أدوار الطلبة، والقواعد التي تسمح لهم بان يجدوا بأنفسهم المعوقات المرتبطة بالموقف، وأن يكتسبوا التبصر بالموضوع، ويؤدي الطلبة أدواراً تحدد بردود أفعالهم الخاصة تجاه تلك المعوقات والفرص التي يهيئها الموقف.

أهمية التمثيل في عملية التدريس

تبرز أهمية التمثيل في عملية التدريس بالآتي:

1- تفعيل دور المتعلمين: فالمتعلمون يشاركون في نقل المعرفة والمهارات إلى زملائهم، ويسهمون في بناء القيم والاتجاهات لديهم، فهم الذين يتولون تمثيل الأدوار، وحفظ النظم الفني لها، وهم جزء من مدخلات التعليم ومخرجاته، وبذلك يظهر حماسهم لتمثيل المواقف ونقل الخبرة إلى غيرهم والدفاع عنها وبيانها وتوضيحها لهم.

2- تحسين المخرجات التعليمية: فالمتعلم يستعمل أكثر من حاسة من حواسه في عملية التعلم، ومعلوم انه كلما ازدادت الحواس المستخدمة في عملية التعلم، زاد التعلم رسوخاً وثباتاً، وبذلك تتحسن المخرجات التعليمية.

3- تجديد المواقف الصفية: بإحداث تغييرات على أساليب العرض التي ألفها المتعلم وأصبحت من اللوازم والثوابت، فالحوار، والمناقشة، والسؤال والجواب، طرائق وأساليب لا يكاد يخلو منها موقف صفي، وهذا لا يعيبها، لكن إحداث تغير على أساليب العرض يثير دافعية المتعلم للتعلم، ويحرك فيهم الرغبة في التعلم ويزيد من إتقانه، ويشعر المتعلم بأهميته في عملية التدريس، حين يشارك في التخطيط للموقف الصفي وفي عرضه وتقويمه.

4- تبسط الأفكار المجردة: بعرضها بأسلوب قريب من مستوى المتعلمين: العمري والعقلي. فعرض الأفكار المجردة عرضاً مباشراً ثقيل على نفس المتعلم بصورة عامة، في حين تزداد قابليته للتعلم مع تبسيطها وتجزئتها وترتيبها ترتيباً يتناسب وقدرات المتعلم واستعداداته.

5- تزيد من نجاح المدرس في عملية التدريس: فتمثيل المواقف التعليمية يحتاج إلى إجراءات متنوعة ومتعددة، ومن أهم هذه الإجراءات إعادة ترتيب الموضوعات وصياغتها بطريقة تناسب أسلوب التدريس الجديد. والتخطيط المشترك بين كل من المدرس والطلبة المشاركين في التمثيل وتكرار عرضها ومناقشتها، وتوضيح الأفكار والمصطلحات الواردة فيها، وهذه جميعاً تزيد من نجاح المدرس في أداء مهمته.

التخطيط للتدريس بطريقة التمثيل:

التخطيط للتدريس بطريقة التمثيل من مسؤوليات المدرس، ويسير تخطيط درس التمثيل على وفق ثمان خطوات متسلسلة هي:

1- **صياغة الفكرة الأساسية:**

ينبغي على المدرس الذي يخطط للتدريس بطريقة التمثيل أن يختار فكرة الموقف المراد تمثيله بحيث تكون هذه الفكرة متناسبة وميول الطلبة وقدراتهم. فلو فرضنا أن موضوع الموقف التمثيلي (قيمة العمل الصالح) أمكن للمدرس أن يصوغ فكرة هذا الموضوع على وفق ما يأتي: (العمل الصالح أساس وجود الإنسان).

2- **صياغة المشكلة الأساسية:**

يعمد المدرس إلى صياغة المشكلة على شكل سؤال واضعاً في حساباته أن هذه المشكلة ينبغي أن تكون بسيطة خالية من التعقيد ومثيرة لاهتمام المتعلمين، وتتضمن وجهات نظر وآراء مختلفة، وفي مثالنا السابق يمكن للمدرس صياغة المشكلة بالسؤال الآتي: كيف يمكننا أن ندرك اثر العمل الصالح في الفرد والمجتمع ؟

3- **صياغة الأهداف:**

وهي ما يتوقع المدرس ان يكون الطلبة قادرين على القيام به بعد مرورهم بالخبرة التي يوفرها لهم الموقف التمثيلي. وفي المثال السابق يمكن أن يكون الهدف السلوكي كالآتي: ان يتعرف الطالب آثار العمل الصالح على الفرد.

4- **تحديد المواقف والأدوار:**

يعمد المدرس في هذه الخطوة إلى وضع خطة تفصيلية تتضمن تحويل المشكلة إلى مواقف تمثيلية، وتحدد تفاصيل كل موقف، والمهارات الأدائية التي

يجب أن تتوافر في كل متعلم –طالب- يشارك في الموقف التمثيلي، وبحسب كل دور.

ويضع المدرس في حساباته أن عدد الطلبة المشاركين في تمثيل الموقف قليل، بينما يظل معظم طلبة الصف مشاهدين، وهؤلاء ينبغي توجيههم لمتابعة الموقف التمثيلي ومراقبته. وملاحظة أداء كل متعلم –طالب- ممثل، وتسجيل الملاحظات والاستفسارات والآراء والمقترحات التي تدور في أذهانهم حول الموقف التمثيلي وأداء الممثلين.

5- **تمثيل الموقف:**

هذه الخطوة خاصة في تنفيذ الموقف التمثيلي عملياً، لكن يجب أن يضعها المدرس في خطته، على الرغم من أنه لا يتدخل فيها أثناء التنفيذ.

6- **تحليل الموقف التعليمي:**

تتضمن خطة التدريس عقد جلسة للمناقشة بعد انتهاء الطلبة من التمثيل، ويشترك في هذه الخطوة جميع الطلبة (الممثلين والمشاهدين)، فضلاً على المدرس نفسه، لذلك على المدرس أن يُضمَّن خطته عدداً من الأسئلة يوجهها للطلبة الذين شاركوا في التمثيل، وعدداً أخر من الأسئلة يوجهها للطلبة الذين تابعوا مشاهدة الموقف التمثيلي.

7- **اشتقاق التعميمات:**

يُضمَّن المدرس خطته عدداً من الأفكار العامة التي يمكن استنتاجها من خلال التمثيل، وفي مثالنا يمكن أن يضع التعميمات الآتية:

- العمل كرامة للإنسان.
- العاطل عن العمل مع وجوده والقدرة عليه لا يستحق الاحترام.
- الناس ليسوا على درجة واحدة من حيث الرغبة في العمل.

8- وضع تصور لبعض الحلول للمشكلة موضوع التمثيل :

هذه الحلول للمدرس أن يناقش الطلبة فيها ، وفي مثالنا يمكن تصور الحلول الآتية :

- ❖ تأمين فرص عمل للأفراد بما يتناسب وحاجات المجتمع.
- ❖ إنشاء المؤسسات الاقتصادية المختلفة ، يزيد من توفر فرص العمل.
- ❖ قيمة الإنسان بعلمه ، وليس بما يملك.

تنفيذ التدريس بطريقة التمثيل :

يسير تنفيذ التدريس بطريقة التمثيل على وفق تسلسل الخطوات الآتية :

1- التقديم للموقف التمثيلي :

لهدف إثارة انتباه الطلبة واهتمامهم بموضوع الموقف الذي سيتم تمثيله ، لذلك يعمد المدرس إلى إعطاء الطلبة فكرة عامة عن موضوع الموقف (المشكلة) وربط هذا الموضوع بحاجات الطلبة ، وإظهار الفائدة التي يمكن الحصول عليها من متابعة هذا الموقف أو المشاركة.

2- تنفيذ الموقف التمثيلي :

تحصل عملية التمثيل من دون تدخل المدرس ، فهو يظل مشاهداً للتمثيل مع الطلبة الآخرين ، وخلال عملية التمثيل يقوم الطلبة المشاهدون بتدوين ملاحظاتهم على الموقف التمثيلي بشكل عام ، وعلى كل دور من أدواره ، فضلاً على الملاحظات الخاصة بأداء كل ممثل.

3- تحليل الموقف التمثيلي واشتقاق التعميمات والحلول :

بعد انتهاء الطلبة من أداء أدوارهم يعمد المدرس إلى عقد جلسة لمناقشة الملاحظات والاستفسارات التي سجلها من الطلبة المشاهدين والملاحظات التي يبديها الطلبة الذين شاركوا في أداء أدوار الموقف التمثيلي ، وهكذا يطلب من

الطلبة تحليل المواقف التي شاهدوها ، ويمكن للمدرس أن يلقي عدداً من الأسئلة تساعد على تحليل هذه المواقف.

4- ختام الموقف التمثيلي :

وهي الخطوة الأخيرة ، وفيها يتوصل المدرس مع الطلبة إلى تثبيت التعميمات ، والحلول المناسبة للمشكلة.

محاسن طريقة التمثيل :

1- إن استعمال طريقة التمثيل بفاعلية يساعد في حل الكثير من المشكلات ويحقق للتعليم عائداً كبيراً.

2- تنمي العمليات العقلية العليا لدى الطلبة في الاستكشاف والاستنتاج والتحليل ، فضلاً على تحقيق الاتزان العاطفي والهدوء النفسي ، والتغلب مع مشاعر الخوف والخجل.

3- تعطي روح المنافسة الشريفة بين الطلبة ، وواجب المدرس هنا أن يفسح المجال للطلبة جميعاً بالمشاركة.

4- بث روح العمل الجماعي والتعاوني بين الطلبة.

5- معالجة مشكلة التصور الزماني والمكاني لدى الطلبة.

6- تنمية العاطفة والوجدان وإنماء الخيال.

مآخذ طريقة التمثيل :

1- تحتاج إلى إمكانات كبيرة من حيث المواد المالية ، والبيئة الصفية المناسبة ، وتوافر الأجهزة والأدوات ، فضلاً على الجهود المبذولة من المدرس والطلبة على السواء وبخاصة أولئك الذين يقومون بأداء الموقف التمثيلي ، وبالنتيجة يصعب تحققها في ظل السياسية التعليمية الحالية.

2- احتكار عدد قليل من الطلبة لأداء الأدوار التمثيلية دون غيرهم، يولد الملل والضجر من الطلبة غير المشاركين.

3- صعوبة تحقيقها في ضوء نظام الحصص الموجود في مدارسنا، ونظام المناهج المنفصلة، وكثرة المواد الدراسية، فاختيار موضوع معين، وجمع المعلومات حوله، وكتابة النص، وتوزيع الأدوار، والتدريب عليها... وغير ذلك مما يحتاج إلى أيام، وقد يحتاج إلى أسابيع.

4- تحتاج إلى مدرس ذي كفاية عالية، وقدرة على توجيه الطلبة وإرشادهم.

5- قد يغفل بعض الطلبة في مرحلة التحليل التركيز على الموقف التمثيلي، إذ ليس جميع الطلبة يملكون القدرة على التحليل والاستنتاج، مما يفقد موضوع الدرس أهميته وأهدافه.

إستراتيجية الملخصات العامة

مقدمة:

يشير احد التربويين إلى أن الملخصات العامة تعد جانباً مهماً وأساسياً من جوانب التدريس الفعال، لأنّ الملخص العام يساعد على تنظيم المعرفة التي يحصل عليها الطالب من الدرس، فيتضح معناها في أثناء الدرس، ويبرز النقاط المهمة فيها، فتصبح متميزة من النقاط التي يراد عرضها في الدرس.

إذن الملخصات العامة تقديم للمادة العلمية أو تمهيد لها، فهي تحتاج إلى قدرة عالية ومهارة فائقة في الفهم والتعبير حتى لا يكون التلخيص مفقداً الدرس مدلوله ومعناه لان التلخيص يقوم على كتابة الدرس بألفاظ قليلة موجزة مع المحافظة على الأفكار الرئيسة فيه دون إخلال بالمعنى الرئيسي للدرس، وفي هذا تأييد لما أكدته الدراسات الأدبية والبحوث التربوية في أن التلخيص فن أساسه الفهم فهو ينمي لدى الطلاب التفكير العلمي الصحيح، ولاسيما في المرحلة الثانوية، إذ تنمو في هذه المرحلة المقدرة على الاستنباط والربط والموازنة والتمييز بين الفكرة الرئيسة والفرعية، وهذا ما تقوم عليه فكرة التلخيص وتقع مهمة تنمية هذه المهارة على المدرس الذي يضطلع بتنميتها لدى الطلاب.

خطوات إعداد الملخصات:

ينبغي على المدرس أن يراعي الخطوات الآتية في إعداده الملخص العام:

1- أن يعرف المغزى العام الذي يريد تدريسه بإلقاء نظرة عامة على الدرس.

2- أن يعرض على نفسه أسئلة يتوقع الإجابة عنها لدى انتهائه من قراءة الدرس.

3- أن يقرأ الدرس بتمعن لإدراك الأفكار الرئيسة والثانوية.

4- أن يحاول تذكر النقاط الرئيسة في الدرس.

5- أن يعد الدرس ويراجعه لمعرفة قدرته في تحديد النقاط الرئيسة.

ضوابط الملخصات:

إن عملية التلخيص تتم على وفق ضوابط محددة ينبغي مراعاتها في صياغة الملخص منها:

1- الإيجاز والوضوح في التعبير.

2- مراعاة الدقة والترتيب والتسلسل في الأهداف والأفكار الرئيسة.

3- مراعاة نسبة حجم الملخص الى الحجم العام للأصل " الدرس ".

4- توكيد المفاهيم والقواعد والمصطلحات الأساسية.

ينبغي على المدرس أن ينبه طلابه إلى ضرورة مراعاة الآتي:

1- ألا يكون التلخيص منصباً على اختيار العبارات والألفاظ المنمقة لتكون على حساب المعنى بل عليهم ألا ينظروا كثيراً الى الأسلوب الذي يكتبون به، ولكن ينصب اهتمامهم على المعنى الذي تؤديه الكتابة، فالأسلوب وسيلة لا غاية بحد ذاته في التلخيص.

2- أن قراءة الدرس من الطلاب مرات عدة، حتى تصبح عناصره واضحة ومنظمة ومتسلسلة ومترابطة مع مضمون الدرس ليتمكنوا من التعبير عنها بأسلوبهم الخاص.

3- أن يظهر الطلاب القدرة على الاستنباط والموازنة بين التراكيب والتحليل المعرفي بالغرض.

4- أن يربط الطالب بين ما لخصه من أفكار الدرس وبين خبراته السابقة.

5- أن تكون الملخصات واضحة الأسلوب، وخالية من العبارات الغامضة.

6- أن يقوم المدرس نفسه بالتلخيص، ثم يوزع الملخصات على طلابه لدراستها، مما يعزز لديهم تذكر المادة العلمية في الدرس وينظمها ويرسخها في

أذهانهم وبذا تكون هذه الملخصات حافزاً لهم على تحضير الدرس بعمق وشمولية، ويحصل ذلك بربط الأفكار الرئيسة التي لخصت لهم بالأفكار الفرعية والثانوية في الدرس الذي بين أيديهم، وتؤدي دوراً مهماً إذا استعملها المدرس بوصفها إستراتيجية قبلية للدرس، إلا إن بعضاً من المدرسين يعدون ما جاء في الكتاب المنهجي هو ما قررته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فهم يقومون بتلخيص ما ورد فيه كأنه يمثل الحد الأعلى من المعرفة، فهم يلخصون ما يمثل قدراً مشتركاً من المعلومات بالنسبة للطلاب، وحداً أدنى من المعرفة فهم بذلك يلخصون المعلومات هي في الأصل ملخصة في الكتاب المدرسي.

مراحل إخراج الملخصات:

تمر عملية إخراج الملخص بصورة جيدة بمراحل متدرجة هي:

1- مرحلة الفهم والاستيعاب: وتُقرأ في هذه المرحلة المادة الدراسية المراد تلخيصها قراءة إجمالية والتعرف على أهدافها والوقوف على أفكارها الرئيسة.

2- مرحلة التميز: يصل الملخص لهذه المرحلة نتيجة تمحيص المادة المقروءة المطلوب تلخيصها ويوازن بين الأفكار الرئيسة الأصلية وغير الأصلية وبين ما هو ضروري وما هو غير ضروري لفهم المادة.

3- مرحلة الانتقاء والإسقاط: بعد تعرف المادة الدراسية المطلوب تلخيصها وتعرف الأفكار الأساسية وما هو ثانوي في المادة، يترتب على هذا اختيار ما يتعلق بالمعنى الرئيس وطرح ما يستغنى عنه من العبارات الزائدة التي تؤدي معنى الفكرة الرئيسة نفسها.

4- مرحلة إعادة النص (البناء): بعد انتهاء المرحلتين الثانية والثالثة تصاغ المادة المطلوب تلخيصها من جديد باستعمال الأجزاء الرئيسة، لتكون منها نص مرتبط مسلسل العبارات.

إستراتيجية التعلم من اجل التمكن (التعلم الإتقاني)

مقدمة :

إستراتيجية إتقان التعلم ليست فلسفة تعليمية جديدة على الفكر التربوي المعاصر، بل هي فكرة قديمة جدا تعود أصولها إلى الفكر العربي الإسلامي فيما تقدمه التربية القرآنية للإنسان، فقد جاء في القران الكريم الكثير من الآيات الكريمة التي تبرز مكانة العمل المتقن في الحياة قال تعالى: ﴿ إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا ﴾ (1)، وقوله جلّ ثناؤه ﴿ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ﴾ (2) وورد في الحديث النبوي الشريف " إنّ الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه " (3).

وكان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) حريصا على تربية الصحابة وتعليمهم وإعدادهم إعداداً إسلامياً صحيحا وانه (صلى الله عليه وآله وسلم) يتنزل الناس منازلهم لقوله (صلى الله عليه وآله وسلم): " نحن معاشر الأنبياء أُمرنا أن نتنزل الناس منازلهم " (4) بمعنى انه كان مراعيا للفروق الفردية.

أما معايير الإتقان فكان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) يحددها في العلم والعمل، وتروي كتب السنة أن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كثيرا ما كان يصحح الأعمال والأقوال والمفاهيم لدى الصحابة.

---

(1) الكهف / 30.

(2) النمل / 88.

(3) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن أبي بكر (ت911هـ). الجامع الصغير في أحاديث البشير النذير، ص117، مجلدين، ط/1، دار الفكر، بيروت، 1981.

(4) النيسابوري، محمد بن عبد الله. المستدرك على الصحيحين، ص5، ج2، دار الكتب المصرية، بيروت، 1990.

وقد بدأت تتضح معالم إستراتيجية إتقان التعلم بشكل كبير في بداية الستينات عندما اقترح جون كارول (John Carrol 1963) نموذجا للتعلم الدراسي نشره في مجلة (Teacher Collge Record) الأمريكية، ويعد نموذج كارول حجر الزاوية في بناء إستراتيجية بلوم للتعلم من اجل الإتقان الذي يشير فيه إلى أن الطلبة يتوزعون توزيعا طبيعيا فيما يتعلق بالاستعداد في بعض المواد كالرياضيات، والعلوم، والأدب، والتاريخ، وغيرها، فإذا وزع الطلبة بشكل عادي بحسب موهبة معينة، وصمم نوع من التعليم المناسب لكل طالب وأُتيح له السير في التعلم بالسرعة المناسبة له أُتيح له الزمن الكافي فانه يتوقع من غالبية الطلبة أن يحققوا إتقان تعلم الموضوع.

وعلى وفق هذا النموذج حدد كارول (Carrol) خمسة عوامل رئيسة في إتقان التعلم هي:

1. الاستعداد: يقاس بالوقت الذي يحتاج إليه الطالب حتى يتعلم واجبا تعليميا، تحت أفضل الظروف التعليمية.
2. المثابرة: ويقصد به الوقت الذي يقضيه الطالب فعلا في تعلم ذلك الواجب التعليمي.
3. قدرة الطالب: وتعني قدرة الطالب على فهم طبيعة الواجب والطرائق والخطوات التي ينبغي عليه إتباعها في التعلم.
4. نوعية التعلم: وتعني شرح عناصر الواجب التعليمي وتفسيرها وتنظيمها بطريقة تسهل على الطالب تعلم المادة.
5. فرصة التعلم: وتمثل الزمن الذي يتاح للطالب ليتعلم الواجب التعليمي.

ووضع كيلر (Keller) أنموذجاً يعتمد التدريس الفردي، وقد نص هذا الأنموذج على تقسيم المادة الدراسية على سلسلة من الوحدات الصغيرة، بعد ان ينجز المتعلم دراسة الوحدة يتقدم لاختبار خاص بالوحدة حددت درجة اجتيازه بـ 80٪ لأغراض الانتقال إلى الوحدة التالية، أما إذا لم يتمكن الطالب من الحصول

على هذه الدرجة فان عليه أن يعيد دراسة مواد الوحدة ذاتيا أو بحضور المحاضرات والدروس التي تقدم بشكل اختياري.

وفي ضوء الأفكار السابقة وضع بلوم إستراتيجية في إتقان التعلم عام 1968 التي تنص على انه يمكن تنظيم التعليم بحيث يتمكن أكثر من 95٪ من الطلبة الموجودين في داخل الصف الدراسي أن يحصلوا على مستوى عال في التحصيل ويصلوا إلى المستوى الذي يصل إليه أفضل الطلبة، إذ إن المتعلمين يتباينون في استعداداتهم مما يؤدي إلى تباينهم أيضاً في حاجاتهم إلى زمن التعلم والظروف المناسبة لعملية تعلمهم، إذ أن ذوي الاستعداد الواطئ للتعلم يحتاجون إلى زمن أطول وظروف خاصة تختلف إلى حد ما عما يحتاج إليه ذوي الاستعداد المتوسط والعالي.

ويرى بلوم (Bloom) من المتغيرات المهمة في ظاهرة التأخر الدراسي هو الوقت المتاح للتعلم، فكل طالب له سرعة في التعلم تختلف عن سرعة تعلم أي طالب آخر، لذلك لو أتيح لكل طالب الوقت الكافي المناسب مع سرعته، لما وجد أي طالب متأخر دراسياً، وعليه فان تصحيح عملية التعلم ينبغي أن تراعي الوقت اللازم للمتعلم، فضلا عن هذا يؤكد بلوم على ضرورة تصميم المحتوى الدراسي بشكل متسلسل يبدأ بالمتطلبات الرئيسة ويخضع في تدريسه الى مستوى الإتقان بحيث لا يسمح لأي طالب بالانتقال من موضوع لآخر حتى يتقن الموضوع الذي قبله.

وتهدف إستراتيجية بلوم (Bloom) في إتقان التعلم إلى إيصال الطلبة إلى مستوى عال من الكفاءة باستعمال أساليب تختلف عن التعليم الصفي التقليدي متمثلة في الخطوات الآتية:

1. التحديد الواضح لنتاجات التعلم في كل وحدة تعليمية يمثل الأهداف السلوكية للمادة بعد تجزئتها إلى وحدات متتابعة ومتدرجة.
2. تحديد معيار إتقان يحكم بموجبه على مدى إتقان تعلم الطلبة للمادة الدراسية.
3. تحليل محتوى هذه الوحدات التعليمية لتحديد المصطلحات والحقائق التعميمات والمهارات والمفاهيم المجردة.

4. استعمال طريقة التعلم الجماعي التقليدية في غرفة الصف في تعليم كل وحدة تعليمية.
5. إجراء اختبارات تكوينية مستمرة بعد تدريس كل وحدة تعليمية لتوفير بيانات تبين مدى تغير أداء الطلبة في تحقيقهم للأهداف التعليمية، ومن ثم تشخيص الصعوبات التعليمية لدى الطلبة الذين لم يصلوا مستوى الإتقان وتعزيز الطلبة المتفوقين.
6. تقديم أساليب تعليم علاجية منظمة تتمثل في التغذية الراجعة التصويبية لمساعدة الطلبة في التغلب على أخطاء التعلم، وفي توفير وقت إضافي للتعليم، وإجراء تمارين تطبيقية إضافية لتعليم الطلبة الذين لم يحققوا مستوى الإتقان في الوحدة التعليمية.

خطوات التدريس من اجل التمكن:

من اجل تجسيد مفاهيم التعلم من اجل التمكن في الصفوف المدرسية، فقد قدمت خطة موضوعة بوساطة، وهي تتطلب تنظيم الموضوع المراد تدريسه على شكل وحدات تعليمية / تعلمية، ترتب على وفق تتابع مقبول بالنسبة إلى التدريس، ويمكن السير في هذه الخطة وفقا لما يأتي:

1. تدريس وحدة تعليمية / تعلمية، على أن يكون ناتج تعلم هذه الوحدة المستهدف (أي أهداف الوحدة المدرسة) معروفا للطلبة مسبقا.
2. تطبيق صورة من اختبار التمكن على الطلبة في هذه الوحدة، لغرض التشخيص، ومعرفة مدى التقدم في التعلم الذي حدث بالفعل.
3. تحديد مجالات الأداء غير المرضي، وتقديم دروس التدريس التصحيحي المجهزة خصيصا للطلبة وظروفهم.
4. إبداء دورة جديدة مع وحدة أخرى، بمعنى تكرار الخطوات السابقة أعلاه.
5. تطبيق الاختبار التحصيلي على الوحدات المتعددة، لغرض التقويم النهائي.

إستراتيجية التعلم التعاوني

مقدمة :

عند البحث في الجذور العملية لإستراتيجية التعلم التعاوني، وُجِدَ أن القران الكريم قد حث على التعاون على البر، إذ قال الله تعالى: ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِ﴾[1] وتتوضح أهمية التعاون في قول الرسول عليه الصلاة والسلام: " والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه " رواه مسلم.

ان فكرة التعاون فكرة ليست جديدة في تاريخ البشرية، بل هي فكرة قديمة قدم الجنس البشري نفسه، وقد أيقن الفلاسفة والمفكرون قديما بأهمية التعاون بالنسبة للإنسان، إذ يرى أرسطو أن الإنسان حيوان اجتماعي، كما يرى سقراط نقلا عن أفلاطون أن الرابطة الصحيحة بين الناس هي الرابطة الناشئة من الحاجة إلى التعاون بالعدل.

ومجتمعنا في عصر أحوج ما يكون فيه إلى تنمية روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية من أي عصر مضى، فالحياة معقدة والإنسان لا يستطيع أن يحصل على ما يحتاجه بنفسه فلا بد له من الاستعانة بأخيه الإنسان، ولم يعد البيت وحده قادرا على إنماء هذه الروح فألقى العبء على عاتق المؤسسات التعليمية وأصبح يُنظر إليها وكأنها الوسيلة الوحيدة لتنمية هذه الروح بوساطة ما تتبع من الطرائق والأساليب.

ونظرا لما توصلت إليه نظريات علم النفس الاجتماعي الحديث من نتائج عن أهمية استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني، تأكدت أهمية التعلم التعاوني وفائدته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وبدأت المدارس الأمريكية في

(1) المائدة /2.

العودة إلى استعمال طرائق التعلم التعاوني، فقد أكد كورت كوفكا (kurt koffika) في بداية القرن العشرين أن المجموعات هي كليات ديناميكية متفاعلة في ما بينها وهذه الجماعات هي كيانات مختلفة.

وأصبح استعمال مجموعات التعلم التعاوني أكثر انتشارا واستعمالا خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين في العالم الذي تم تطوير العديد من استراتيجياته، بعد أن طبق في تدريس مواد الرياضيات والعلوم، إلا أن القليل من المدرسين استعملوه إستراتيجية تدريسية لأسباب تتعلق بتصميم القاعات الدراسية، وتوفر الأدوات والأجهزة والوسائل اللازمة زيادة على ضعف إعداد المدرسين وعدم تدريبهم على إجراءات تطبيق هذا الأسلوب.

الفرق بين التعلم الجماعي والتعلم التعاوني :

إن الشكل الآتي يوضح الفرق بين التعلم الجماعي التقليدي، والتعلم الجماعي التعاوني.

التعلم الجماعي التقليدي	التعلم التعاوني
تُبنى أهدافه بحيث يبدي الطلبة اهتماما بأدائهم، وأداء كل أعضاء المجموعة.	تُبنى أهدافه على المشاركة الايجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلم تعاونية.
لا يعد الطلبة مسؤولين عن تعلم بقية زملائهم، ولا عن أداء المجموعة عموما.	تظهر بصورة واضحة مسؤولية كل عضو في المجموعة تجاه بقية الأعضاء.
أعضاء المجموعة متماثلة في القدرات.	يتباين أعضاء المجموعة في القدرات والسمات الشخصية.
القائد يتم تعيينه وهو المسؤول عن مجموعته.	يؤدي الأعضاء كلهم أدوارا قيادية.
يتجه اهتمام الطلبة نحو إكمال المهمة المكلفين بها فقط.	تستهدف الارتقاء بتحصيل كل عضو إلى الحد الأقصى فضلا عن الحفاظ على علاقات عمل متميزة بين الأعضاء.

التعلم الجماعي التقليدي	التعلم التعاوني
المهارات الاجتماعية (القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر) يفترض وجودها عند الطلاب وهو غالبا غير صحيح.	يتم تعليم الطلاب المهارات الاجتماعية التي يحتاجون إليها (القيادة، بناء الثقة، مهارات الاتصال، فن حل خلافات وجهات النظر).
نادرا ما يتدخل المدرس في عمل المجموعات.	نجد المدرس دائما يلاحظ الطلبة، ويحل المشكلة التي ينشغلون بها، ويقدم لكل مجموعة تعاونية، تغذية راجعة حول أدائها.
لا يهتم المدرس في تحديد الإجراءات لمجموعات التعلم التقليدية.	يحدد المدرس للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من التأمل في فاعلية عملها.

تشكيل المجموعات التعاونية:

1- وضع قائمة بأسماء الطلبة مرتبة بحسب مستواهم التحصيلي، ويكتب بجانب كل اسم (عال، متوسط، متدن)، ثم يوضع الطلبة في المجموعات التعاونية كما يأتي: (عال مع متوسط، ومتوسط مع متدن، وعال مع متدن).

2- يطلب من الطالب المتميز إعداد قائمة بأسماء ثلاثة زملاء له يفضل العمل معهم.

3- تكوّن المجموعة التعاونية بوضع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الأعلى مع الطلبة ذوي الميول الاجتماعية الأدنى.

ويتوقف عدد طلبة المجموعة التعاونية على عوامل عدة منها مستوى نضج الطلبة، حجم الصف، نوع الدرس، المهمات الرئيسة والفرعية. وتبدأ المجموعات في التعلم التعاوني بطالبين اثنين إلى أربعة طلاب، ثم إلى ستة، وقد اخذ التربويون بين (4-6) وفضلوا أن يكون عدد المجموعة التعاونية بشكل زوجي.

وحتى يحصل التعاون مع اكبر شريحة من الطلبة مع بعضهم البعض وتزداد الثقة والصداقة والتعاون مع بعضهم، فمن الأفضل تغيير المجموعات التعاونية من حين لآخر.

مراحل التعلم التعاوني:

المرحلة الأولى – مرحلة التعرف:

في هذه المرحلة يحصل تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها وما هو المطلوب عمله إزاءها، والوقت المخصص للعمل التعاوني المشترك لحلها.

المرحلة الثانية – مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي:

يحصل في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤولية الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

المرحلة الثالثة – الإنتاجية:

يحصل في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز العمل المطلوب على وفق الأسس والمعايير المتفق عليها.

المرحلة الرابعة – الإنهاء:

يُكتب في هذه المرحلة التقرير (إن كانت المهمة تتطلب ذلك) أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعات في جلسة الحوار العام.

المرحلة الخامسة - التقويم:

يشجع المدرس الطلبة على تبادل الإجابات والأوراق وتلخيص النقاط الرئيسة في الدرس لتعزيز التعلم، ويشجع الطلبة على طرح الأسئلة على المدرس، وفي نهاية الدرس يجب ان يكون الطلبة قادرين على تلخيص ما تعلموه ويقوم المدرس بتقويم أداء الطلبة من خلال الاختبارات.

دور المدرس في التعلم التعاوني :

أولا : دور المدرس قبل الدرس :

1- إعداد وتجهيز الأدوات والخامات اللازمة للدرس.

2- إعداد بيئة التعلم أو الغرفة الصفية.

3- تحديد الأهداف التعليمية المطلوبة لكل درس بوضوح شديد بهدف التعرف على السلوك الذي ينبغي على كل طالب في المجموعة التعاونية أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدرس.

4- تحديد حجم مجموعات العمل بين (4-6) طلاب، فهذا يضيف فرصا اكبر للتفاعل والتعاون والقيام بالأنشطة المختلفة.

5- تحديد الأدوار لأفراد المجموعة، فالمدرس يحدد دورا لكل فرد في المجموعة التعاونية، على أن يتناول الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر، من خلال الدرس الواحد، ومن هذه الأدوار قائد المجموعة – المستوضح – مقرر المجموعة – المشجع – الناقد.

6- ترتيب الفصل وتنظيم جلوس المجموعات.

7- تحديد وتوصيف العمل المطلوب.

8- تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه.

9- إعداد بطاقة ملاحظة أو أية أداة أخرى تمكن المدرس من مراقبة أداء الطلبة على مشاركتهم ومدى تفوقهم.

10- تزويد الطلبة بمشكلات أو مواقف.

11- مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة.

ثانيا : دور المدرس في أثناء الدرس :

1- مراقبة الحوار ومراقبة المناقشة التي تدور بين أفراد كل المجموعة ومدى قيامهم بأدوارهم.

2- تجمع البيانات عن أداء الطلبة في مجموعة، أما بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات عن المجموعة.

3- إمداد الطلبة بتغذية راجعة عن سلوكهم في إثناء العمل وقد يكون ذلك عن طريق لفظي أو غير لفظي.

4- متابعة سير أفراد المجموعة.

5- متابعة إسهامات أفراد ضمن الجماعة.

6- حث الطلبة على التقدم على وفق خطوات محددة تتعلق بحل المشكلة.

7- مساعدة الطلبة على تغيير النشاطات وتنوعها وتقديمها بهدف استمرار تفاعلهم وحيويتهم ونشاطهم.

8- يتدخل المدرس في أثناء الدرس في المواقف التي يكون تدخله فيها ضروريا وهي:

- الحالات التي يسيطر فيها أفراد قلائل على الجماعة.
- الحالات التي ينعزل فيها بعض الأفراد عن المشاركة.
- الحالات التي تعجز فيها المجموعة تماما عن التقدم.
- الحالات التي تخلق فيها الجماعة موقفا فوضويا أو خارجاً عن المألوف.
- الحالات التي يتضح فيها قصور المجموعة فيها عن امتلاك المتطلبات المسبقة لانجاز المهمة موضع الدراسة.

ثالثا : دور المدرس بعد الدرس :

بعد انتهاء المجموعة من المهمة والعمل الذي كلفوا به تتاح له فرصة مناقشة سلوكهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض، ويكون للدروس التي يستعمل فيها التعلم التعاوني خاتمتان.

أ. الخاتمة الأولى تركز على أهداف المادة التعليمية التي يدرسها الطلبة.

ب. الخاتمة الثانية تركز على المهارات الاجتماعية التي تعلموها في الموقف، ومن المفضل ان يقوم الطلبة أنفسهم بهذا العمل وليس المدرس.

وفي النهاية يعلق المدرس بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة عن ما لاحظه على المجموعات في أثناء عملها وما يقترحه للمستقبل. ويستطيع المدرس تهيئة المناخ ليتحقق هذا الاعتماد المتبادل بين أفراد المجموعات عن طريق:

1-المشاركة في المكافأة، فأما أن يكافأ الكل أو لا يكافئ أحدا.

2-مشاركة كل أفراد المجموعة في الموارد المتاحة.

3-تحقيق وحدة الهدف لجميع أفراد المجموعة، أي يحدد هدف كل فرد يرغب ان يتحقق.

4-تذليل العقبات التي تواجه التنفيذ وصولا الى أعلى درجة من الفاعلية.

5-تدريب الطلبة وتوجيههم نحو عناصر التعاون الأساسية وعدم الاكتفاء بتوزيعهم في مجموعات شكلية.

6- يختار بعض الطرائق لاستعمال الدرجات وسيلة للتقويم داخل موقف التعلم التعاوني وغالبا ما يحصل كل عضو مجموعة على درجة تعادل متوسط درجات مجموعته والذي يتم احتسابه بقسمة مجموع درجات أفراد المجموعة على عدد أفرادها.

دور الطالب في التعلم التعاوني :

عند استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني، يسند لكل عضو في المجموعة التعاونية، دور محدد، وهذه الأدوار توزع ليكمل بعضها بعضاً. ومن الأفضل أن يقوم المدرس بتوزيع الأدوار على الطلبة بدلا من ترك الأمر للطلبة أنفسهم، وهذه الأدوار هي:

أ- القيادي: ودوره يتمثل بشرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع.

ب- المسجل: ويقوم بتسجيل الملاحظات وتدوين كل ما تتوصل إليه المجموعة التعاونية من نتائج ونسخ من التقرير النهائي.

ج- الباحث: ويتلخص دوره في تجهيز كل المصادر والمواد التي تحتاج إليها المجموعة التعاونية.

ويمكن حصر وتحديد الأدوار الأخرى التي يؤديها طالب المجموعة التعاونية عند استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني وكما يأتي:

1- مشاركته للآخرين في الأفكار والمشاعر على أن يكون لديه القدرة على تقبل أفكار الآخرين ومشاعرهم.

2- تعبيره عن الفكرة بوضوح وبفعالية بحيث يفهمها الآخرون بسهولة.

3- توجيه الآخرين نحو انجاز المهمات مع الاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والايجابية بين الأفراد.

4- حل الخلافات بين الأفراد وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض بين آرائهم.

5- تقديره للمساهمة مع الآخرين في العمل والتخلي عن الأنانية والتحيز.

6- تنشيطه للخبرات السابقة وربطها بالخبرات والمواقف الجديدة.

7- جمعه للمعلومات والبيانات وتنظيمها.

8- تنظيمه للخبرات وتحديدها وقيامه بصياغتها.

أسلوب التعليم المبرمج باستعمال الحاسوب

البرمجة :

إن جوهر التعليم باستعمال الآلات يكمن في الطريقة التي ترتب بها المادة التعليمية ، حتى يصبح التعلم سهلاً ، إن هذه المادة المرتبة تسمى (Program) ، ويمكن تعلمها باللجوء إلى الآلة ، أو أن البرنامج لا يقصد أن يكون وسيلة للمراجعة أو أداة تقويمية. على ما هو عليه في حالة عدد من الآلات التعليمية التي استعملت بقصد أن تكون أداة فحص أو وسيلة تدريب ، وإنما المقصود بها أن تكون أدوات تعليمية. فالبرنامج يقوم مقام المشرف بالنسبة إلى الطالب ، إذ يقوده في خطوات تعليمية منتظمة ومترابطة الواحدة تلو الأخرى ليحصل من ذلك على أكبر قدر ممكن من التعليم والبرنامج يقسم على عدة وحدات أساس تدعى كل واحدة منها بالإطار (Frame) .

وان البرنامج هو حجر الزاوية في التعليم المبرمج ، واستناداً إلى درجة التعقيد الموجود في المنهج فانه يقرر أما وضعه في آلة تعليمية أو طبعه فيكتاب ، وفي حالة كون البرنامج من النوع الخطي أي عبارة عن مجموعة من الأطر المتتابعة ، فانه يمكن وضعه في آلة أو كتاب ، أما إذا كان البرنامج يشتمل على شعبٍ فانه في العادة يوضع في آلة ، وإذا كان التشعب معقداً أو متداخلاً فانه من الضروري ربط الآلة بحاسب إلكتروني.

ماهية البرمجة :

تتلخص عملية البرمجة في أربع مراحل هي:

1- تحديد أهداف البرنامج التي ينبغي تحقيقها من معلومات ، ومهارات ، وسلوكات

2- تقسيم المادة التعليمية على أجزاء صغيرة متدرجة من السهل إلى الصعب ، ومن المعلوم إلى المجهول ، إذ تكون مرتبة منطقياً ، أي كل خطوة تكون نتيجة لسابقتها ، وتؤدي إلى الخطوة اللاحقة.

3- كل خطوة أو إطار في البرنامج يتطلب من الطالب استجابة معينة.

4- كل استجابة تتبعها عملية تعزيز فوري أي تثبت الطالب من صحة إجابته فورا.

التعليم بمساعدة الحاسوب :

يعني التعليم بمساعدة الحاسوب إمكانية تقديم دروس تعليمية مفردة إلى الطلبة مباشرة ، مما يؤدي إلى التفاعل بين الطلبة والبرامج التعليمية التي يقدمها الحاسوب. ويتميز الحاسوب بسرعته ودقته وسيطرته في تقديم المادة التعليمية ، ويساعد على التقويم المستمر وتصحيح إجابات المتعلم وتوجيهه ، ووصف العلاج المناسب لأخطاء المتعلم ويمد المتعلم بتغذية راجعة فورية ، ولإعداد برنامج تعليمي محوسب ينبغي مراعاة إتباع الخطوات الآتية :

1- تحديد الأهداف التعليمية.

2- تحديد مستوى المتعلمين.

3- تحديد المادة العلمية.

4- عرض المادة التعليمية من السهل إلى المعقد إلى ما هو أكثر تعقيدا ، وهكذا.

5- كتابة أطر البرنامج.

6- حوسبة المادة التعليمية باستعمال إحدى لغات الترجمة بعد اختيار نظام التشغيل المناسب.

7- تجريب البرنامج وتعديله.

8- استنساخ البرنامج وتوزيعه على المتعلمين ، وتبدأ عملية التعليم بالحاسوب بتحميل البرنامج في ذاكرة الحاسوب. ثم يبدأ الطالب بعرض المادة التعليمية على شاشة الحاسوب بشكل صفحات أو أطر ولا ينتقل من إطار إلى آخر حتى يحقق الهدف من ذلك الإطار.

مميزات التعليم المبرمج باستعمال الحاسوب:

1 - يوفر الحاسوب فرصاً كافية للمتعلم بالسرعة والدقة والشمول والمرونة والفهم.

2 - انه يزود المتعلم بتغذية راجعة فورية.

3 - قابلية الحاسوب على تخزين استجابات المتعلم ورصد ردود أفعاله.

4 - يمكن الطالب من التقويم الذاتي فضلاً عن تمكينه من إعطاء خلفية علمية لدى المدرس.

5 - يسهم بزيادة ثقة المتعلم بنفسه ويمكنه من القدرة على التحليل والاستنتاج والتوصل إلى الحلول المقنعة المعززة بالأدلة العلمية.

6 - يقوم بخزن قدر كبير من المعلومات في الذاكرة وعرضها في تسلسل منطقي.

7 - القدرة على تقديم المعلومات لأكثر من مرة..بتسلسل من دون ملل.

8 - القدرة على التوضيح والتبسيط والتفسير. وتوصيل المعلومات من المركز الرئيس إلى مسافات طويلة. فضلاً عن سرعة الأداء وسهولة للتعلم في العملية التعليمية.

9 - تتوافر عن طريقه اقتصادية الوقت والجهد لدى المدرس والطالب.

10- يتمكن الطالب من ربط الأفكار بالمفاهيم بنحو صحيح عن طريق استعماله أكثر من مادة في أثناء التعلم.

مجالات استعمال الحاسوب في العملية التربوية:

إن نجاح وانتشار الحاسوب في مجال التعلم يتوقف إلى حد كبير على مدى إتقان وتصميم وكتابة البرامج التعليمية ومن ثم نوع الأجهزة المستخدمة وربط

هذه البرامج بالتدريس والخطط التعليمية إذ تصبح جزءاً متكاملاً مهما خدمة في تحقيق الأهداف التعليمية المحددة ويستعمل الحاسوب في المجالات التعليمية الآتية:

1- حفظ البيانات الخاصة بالطلاب.

2- يمكن أن يكون الحاسوب بمثابة بنك للأسئلة (والاختبارات التحصيلية) واستدعائها وقت الحاجة:

3 - يستعمل في البحوث والدراسات التربوية والنفسية.

4 - يستعمل الحاسوب بوصفة أداة مساعدة في تطوير طرائق التدريس وتطوير عمليات التخطيط والتصميم والتنفيذ في العملية التربوية.

5 - يساعد الحاسوب الإدارة المدرسية في حصر البيانات الخاصة بالمدرسين أو الموظفين والطلاب.

6 - يفيد الحاسوب في الأعمال المكتبية مثل حصر الكتب في المكتبات والمطبوعات وتبويبها.

7 - يمكن استعمال الحاسوب في إكساب مهارات علمية بما يفيد الطالب في تقدير المواقف واتخاذ القرارات المناسبة أو إبداء الحلول حول المشكلات.

أسلوب العصف الذهني

مقدمة :

إن هذا الأسلوب في فكرته يرجع إلى (الأربعينيات من القرن العشرين) وحديث في انتشاره والتأكيد على استعماله لاسيما في مجال التفكير، انه نوع من التفكير الجماعي الذي يهدف إلى تعدد الأفكار وتنوعها وأصالتها (أي الإبداع). ويستعمل هذا الأسلوب في الوقت ذاته إلى التوصل إلى حلول لمشكلات قائمة تعرض أمام الطلاب، لذلك فان هدف الأسلوب مزدوج أي حل المشكلات وتنمية التفكير ويتفق الكثير من رجال التربية وعلم النفس على أهمية هذا الأسلوب بان يقسم الطلاب على مجموعات صغيرة تتألف من (5-10) طلاب وتعرض عليهم إحدى المشكلات ويتم التنافس بين هذه المجموعات للتوصل إلى أحسن حل لها، ويأخذ المدرس دورا حياديا بين هذه المجموعات، ويقتصر عمله على توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة واستلام الأجوبة من الطلاب وتثبيتها على اللوحة أو على الورقة. وان المسلمة التي يعتمد عليها هذا الأسلوب هي أن أفكار أي طالب يجب أن تكون بصورة طليقة أي كلما زاد عدد الأفكار كان هناك احتمال أكثر لان تأتي أفكار متنوعة.

ويعد أسلوب العصف الذهني أكثر الاستراتيجيات شيوعا واستعمالا في الميدان التربوي لتنمية التفكير وهو أسلوب تدريسي يقوم المدرس خلاله بتقسيم طلاب الفصل على أكثر من مجموعة ثم يطرح عليهم مشكلة تتعلق بموضوع الدرس، بعدها يقوم الطلاب بإعطاء حلول متنوعة للمشكلة ويرحب بها كلها مهما كانت، ويسجل قائد المجموعة كل الأفكار على أن لا يسمح بنقد وتقويم تلك الأفكار إلا في نهاية الجلسة بوساطة المدرس والطلبة.

أهمية العصف الذهني :

لعل من السمات البارزة التي منحها الله سبحانه وتعالى للإنسان هي قدرته على التفكير هذه القدرة التي أوصلت الإنسان لما هو فيه من حضارة وتكنولوجيا ونظم متطورة ومن الناحية التربوية فإننا نرى أن قدرة الطالب السويّ الفكرية تنمو مع تقدمه في العمر ومع تنوع خبراته التعليمية التي يمر بها وتكمن براعة المدرس في تنمية قدرات الطلاب على التفكير بعدة أساليب إحداها العصف الذهني.

ويعد أسلوب العصف الذهني – استمطار الأفكار – من أكثر الأساليب التي تساعد على توليد أفكار جديدة كحلول لمشكلات معينة وأصبح هذا الأسلوب من أكثر الأساليب التي تحظى باهتمام المربين لتنمية التفكير وحل المشكلات في معظم المواد الدراسية لاسيما دروس المواد الإنسانية لما تحفل به من مشكلات اقتصادية وسياسية وبيئية واجتماعية وغيرها.

جلسة العصف الذهني:

1- الإعداد لمجموعة العصف: يقسم المدرس الطلبة على أكثر من مجموعة(4 - 6) مجموعات ويطرح عليهم مشكلة من داخل الموضوع المعالج، وتحدد المشكلة بدقة ويكوّن الطلبة مجموعات على شكل دائرة مستديرة.

2- توليد الأفكار: بعدها يعرض الطلبة الحلول بالتعاقب وعندما تنضب الأفكار يقوم قائد المجموعة بطرح فكرة ما أو يساعدهم المدرس على ذلك أو يطرح الأفكار بالبناء على أفكار سابقة.

3- تقييم الأفكار: بعد عرض الأفكار ينقد المدرس وطلبته أفكار الطلبة المطروحة وتصنيفها في مستويات ثلاثة، هي:

-أفكار جيدة.

-أفكار تحتاج الى تطوير.

-أفكار لا تعمل.

معوقات العصف الذهني:

العصف الذهني يعني وضع الذهن في حالة من الإثارة والجاهزية للتفكير في كل الاتجاهات لتوليد اكبر قدر ممكن من الأفكار حول القضية أو الموضوع المطروح وهذا يتطلب إزالة جميع العوائق والتحفظات الشخصية أمام الفكر ليفصح عن كل خلجاته وخيالاته. وفيما يأتي جملة من عوائق التفكير التي تقود إلى أسباب شخصية واجتماعية أهمها:

1- عوائق إدراكية تتمثل بتبني الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء.

2- عوائق نفسية وتتمثل في الخوف من الفشل.

3- عوائق تتعلق بشعور الإنسان بضرورة التوافق مع الآخرين.

4- عوائق تتعلق بالخوف من اتهامات الآخرين لأفكارنا بالسخافة.

5- عوائق تتعلق بالتسليم الأعمى للافتراضات.

6- عوائق تتعلق بالتسرع في الحكم على الأفكار الجديدة.

قواعد العصف الذهني:

هناك أربع قواعد أساسية للعصف الذهني ذكرها " اوزبورن 1963 Osbron "، وهي

1- النقد المؤجل: وهذا يعني ان الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق حتى لا نكبت الآخرين وندعهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم من دون تقييد.

2- الترحيب بالانطلاق الحر: فكلما كانت الأفكار اشمل وأوسع كان هذا أفضل.

3- الكم المطلوب: كلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة.

4- التركيب والتطوير عاملان يكون السعي لإحرازهما: فالمشتركون فضلاً عن مساهمتهم في أفكار خاصة بهم يخمنون الطرائق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية إدماج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل

ويرى " ديفيز Davis 1986 ": إن عملية التفاكر (العصف الذهني) هامة لتنمية التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب للأسباب الآتية:

1- للتفاكر جاذبية بديهية (حدسية):حيث إن الحكم المؤجل للتفاكر يفتح المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يؤخذ نقد أو تدخل مما يخلق مناخاً حراً للجاذبية البديهية بدرجة كبيرة.

2- التفاكر عملية بسيطة: لأنه لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد او التقييم.

3- التفاكر عملية مسلية: فعلى كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعة أو حل المشكلة جماعياً والفكرة هنا هي الاشتراك في الرأي أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

4- التفاكر عملية علاجية: كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة أن تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه أو فكرته أو حله للمشكلة.

5- التفاكر عملية تدريبية: فهي طريقة مهمة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير الإبداعي.

دور المدرس في تنظيم العصف الذهني:

يمكن أن يتحول المدرس بين المجموعات في أثناء جلسة العصف الذهني ويفضل أن لا يكثر التدخل، والشيء الوحيد الذي يستوجب تدخله هو ميل أعضاء المجموعات للتقويم أو النقد بعد انتهاء جلسة العصف الذهني، يطلب المدرس من طلابه أن يعودوا إلى مقاعدهم ويطلب من كتبة المجموعات أن يقرؤوا قائمة مقترحات وأفكار مجموعته بالتناوب، يمكن للتدريسي أن يقوم بالتعليق وعلى ما يأتي:

1. أن يعلق على الجلسة نفسها ولاسيما عند ميل الطلاب إلى تقويم الأفكار أو عند خوف بعضهم من طرح أفكاره.
2. يعلق على الأفكار مشيرا إلى تشابه بعضها وأصالة بعضها الآخر.
3. يعلق على الأفكار فبعضها معقول وبعضها الآخر قد يكون شخصيا وقد تتسم جميعاً بالوقار فيشير إلى ضرورة وجود اقتراحات أو اقتراح واحد على الأقل يكون صارخا لدرجة تكفي لإثارة الضحك.
4. بعدها يضيف اقتراحات من عنده تتعلق بالمشكلة في مدار البحث.
5. خلال استعراضه لقوائم الأفكار - قد يختار المدرس أحد الأفكار الغريبة ويشرع في توضيح كيف يمكن أن تكون هذه الفكرة مفيدة.
6. الانطباع العام الذي ينبغي تعزيزه، هو أن جلسة العصف الذهني هي موقف توليد الأفكار وعليه ينبغي على المدرس أن لا يتوتر بسبب آراء الآخرين، فقد يميل بعض الطلاب حقيقة إلى الاستعراض بأن يتعمدوا أن يكونوا مرحين إذا عرفوا أن أفكارهم سوف تقرأ أمام جميع الطلاب وعلى المدرس أن يتعامل مع هذا الوضع بأفضل ما يستطيع مع مراعاة أفكار حق الطلاب بأن يقدموا أفكاراً صرفة وإحدى الطرائق لذلك هي أن يطلب المدرس من الطالب أن يعطي توضيحا أكثر لفكرته.
7. يمكن للتدريسي أن يربط الموضوع بالموضوعات المقررة في كتب الطلاب.

الأسئلة الصفية:

توطئة:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم مساعدة المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون؟ وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وأن يسعوا لتنمية مهارات التفكير عندهم.

ولعل من أهم الوسائل الفعَّالة في تنمية هذه المبادئ عند الطلبة، أسئلة المدرس، ومهارة طرح الأسئلة جزء رئيس من مهارات التدريس الصفي الفعَّال.

والمدرس الجيد هو الذي يستطيع أن يوظف أدوات الاستفهام المختلفة في طرح السؤال المثير للتفكير عند المتعلم ، فالأسئلة التي يطرحها المدرسون على طلابهم داخل حجرة التدريس تؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير التي يسعون إلى تنميتها عند هؤلاء المتعلمين ، فقد أثبتت العديد من الدراسات التربوية وجود ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطلبة عن أسئلة المدرس وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المدرس ، فإذا كان المدرسون يركزون في أسئلتهم على تذكر الحقائق، فمن غير المتوقع أن يفكر الطلبة تفكيراً ابتكارياً.

فالأسئلة الجيدة هي الأسئلة التي تستثير التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى المتعلم، وتساعد على تحقيق الأهداف التي حددها المدرس لطلبته وبدرجة عالية من الإتقان، وللأسئلة خصائص مختلفة تمكنها من خلق وظائف مختلفة من التفكير لدى المتعلم.

أهمية الأسئلة الصفية:

إنّ استعمال الأسئلة في التدريس استعمالا صحيحاً ضرورة من الضرورات المهمة في نجاح العملية التعليمية ، فهي أداة مهمة يعتمد عليها المدرس في تحقيق

أهداف تربوية وتعليمية تساعد على تنمية شخصية الطالب وعمق تفكيره، وتبعده عن السطحية والآلية في الدراسة.

والسؤال الذي يطرحه المدرس ينبغي أن يهدف من ورائه الى استدراج الطلبة نحو الجواب فحسب، بل توجيههم نحو البحث وحثهم على الإتيان بحجج وأدلة لتبرير وجهات نظرهم أو للبرهنة على رأيهم.

وللأهمية الكبرى للأسئلة وتنوع غاياتها، فهي تعليمية تارة، وتفكيرية تارة أخرى، لذلك تناولها قرآننا العظيم بالذكر في العديد من آياته الشريفة، ولم تخلو السنة النبوية الشريفة الممثلة بأحاديث الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) عن إشارات لها.

أما أعلام الفكر العربي الإسلامي أمثال (الزرنوجي)، و(الغزالي)، و(القابسي)، و(ابن خلدون) واخرين، آمنوا بضرورة التركيز في إثارة فكر المتعلم وتفتح ذهنه وإبعاده عن أسلوب القهر والتلقين، لذا نراهم اعتمدوا على طريقة الحوار والمناقشة التي تشكل الأسئلة جوهرها، إذ يربط المتعلم المعطيات بعضها ببعض لبلوغ الهدف المخطط له، وتكون الإجابات مثيرة لأسئلة جديدة تكمل سابقتها لاغناء الموضوع.

تعريف الأسئلة الصفية:

يمكن تعريف الأسئلة الصفية بأنها مجموعة من السلوكيات والأداءات التدريسية التي يؤديها المدرس بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي وتتعلق بكل من إعداد السؤال، وتوجيهه، والانتظار عقب توجيهه، واختيار الطالب المجيب، والاستماع إلى الإجابة، الانتظار عقب سماع الإجابة، ومعالجة إجابات الطلبة.

الأسئلة الهادفة الجيدة:

الأسئلة من المكونات المهمة والرئيسة لأيّ تدريس ناجح؛ لأنّها وسيلة فعّالة للحفاظ على الإثارة الفكرية في الصفّ، فضلًا عن جعل البيئة الصفية بيئة نشطة تعجّ بالتفاعل بينك والطلبة، وبين الطلبة بعضهم مع بعض.

وتستعمل الأسئلة في المراحل المختلفة للدرس؛ فهي تستعمل في التهيئة والإثارة، وفي أثناء تنفيذ إجراءات تحقيق أهداف الدرس، وتستعمل أيضًا في التقويم؛ فالسؤال هو المتحدي الدائم لفكر الطلبة داخل غرفة الدراسة أو خارجها.

وتستعمل الأسئلة في التدريس بصرف النظر عن طريقة التدريس المستعملة؛ فهي تدخل مع طريقة الإلقاء، وأساسية في طريقة المناقشة، وتضاف إلى طريقة العرض أو المران، وتضاف إلى كل من طرائق التدريس الخاصة بمجالات دراسية معينة تقريبًا، وعلى ذلك يمكن القول أنّه من الصعب أنْ نجد طريقة لتدريس درس ما خالية من قدر كبير أو قليل من الأسئلة المتنوعة في هدفها وفي مستوى عمق ما تتطلبه من عمليات عقلية.

ولاستعمال الأسئلة قواعد ينبغي مراعاتها، والحرص على إتباعها، ومن هذه القواعد ما يأتي:

1. ألّا تُوجه الأسئلة بشكل دائم إلى مجموعة معينة من الطلبة دون بقية طلاب الصف، إذ ينبغي إشراك الطلبة جميعهم في الحوار الذي يدور في غرفة الصفّ، ويقع على المدرس عبء الانتباه لهذه الظاهرة، إذ ينبغي تشجيع الطلبة جميعهم على المشاركة، وتعيين السؤال الملائم لقدرات كلّ طالب لحثّه على المشاركة، ومن ثمَّ مساعدته على التقدم في العمل.
2. أنْ تُشجع الأسئلة عمليات التفكير، وليس مجرد سرد المعلومات، وأفضل الأسئلة ما يسمح بالتفكير التباعديّ، وهو التفكير الذي يؤدي إلى أفكار متشعبة وليس كلمات محددة ضيقة، وغالبًا ما تبدأ الأسئلة التي تؤدي إلى التفكير التباعديّ بلماذا وكيف؟ أما الأسئلة التي تبدأ

بمتى؟ وأين؟ فهي تؤدي في غالبية الأحيان إلى التفكير التقاربيّ الذي يفرز ضيق التفكير والمعلومات أو الاستجابات المحددة الضيقة.

3. أنْ تُعدّ الأسئلة بعناية في مرحلة التخطيط للتدريس بحيث تُصمّم وتُصاغ بدقة لتخدم أهداف الدرس، وتتسلسل بانسجام لتؤدي إلى المخرجات التعليمية المعبرة عن تلك الأهداف، ويشمل ذلك دقة السؤال وقصره ووضوح المطلوب منه بحيث يصبح السؤال مفهومًا من الطالب لأول وهلة.

4. أنْ يكون المدرس مرنًا في تلقي الإجابات من الطلبة، فلا يتوقع إجابة محددة في ذهنه، بل يتوقّع إجابات متعددة متقاربة تدور في المطلوب، وتتطلب مرونته في القدرة على تيسير السؤال الواحد، أو تجزئته على سؤالين فرعيين أو أكثر عندما تقتضي الحاجة إلى ذلك.

5. أنْ يبتعد المدرس عن الأسئلة المضيعة للوقت من غير إعمال فكر الطلبة، ومثال ذلك الأسئلة التي تنتهي إلى ترديد كلمات سبق أن ذكرتها، أو الأسئلة التي تنتهي إجابتها بكلمتي نعم أو لا.

6. أنْ ينتبه المدرس دائمًا لقاعدة غاية في الأهمية في مجال إلقاء الأسئلة، وهي وقت الانتظار، وما الوقت الذي ينتظره بعد إلقاء السؤال؟ حتى يسمح للطالب بالإجابة بعد إلقاء السؤال، وقد بيّنت الدراسات أنّ هذا الوقت ضروري لاستقبال الطلبة للسؤال، ثم بدء العمليات العقلية، وإصدار الإجابة المطلوبة، ونظرًا للفروق الفردية بين الطلبة؛ فقد يجيب أحد الطلبة مثلًا بعد مرور ثانية واحدة للسؤال، وعلى المدرس الأخذ في الحسبان باقي الطلبة وما بينهم من فروق فردية؛ فينتظر لمدة ثلاث ثوان إلى خمس في الأقل، بعد توجيه السؤال، وقبل أنْ يسمح بالإجابة حتى لو أبدى عدد من الطلبة استعدادهم للإجابة قبل مرور هذا الوقت.

7. أنْ يغيّر المدرس من طريقة توجيه الأسئلة؛ فيعيّن الطالب الذي يوجه إليه السؤال مسبقًا أحيانًا، ويعيّنه بعد إلقاء السؤال مرة أخرى، ويترك السؤال

متاحًا لجميع الطلبة في المرة الثالثة، وهكذا ممّا يجعل الطلبة متوقعين اختيارهم للمشاركة في الحوار الصفيّ، ويقلّل من الضجة التي تصاحب تسابق الطلبة إلى الإجابة عن هذه الأسئلة عندما يلقيها المدرس عليهم.

8. أنْ يستعمل المدرس عبارات أو كلمات المدح والثناء، وكذلك حركات الجسم والوجه التي تشجع الطالب على الاستمرار في الإجابة، والسير قدمًا في التعبير عمّا يدور في ذهنه من أفكار، وتشجيعه على تكرار المشاركة.

9. ألّا يستعمل المدرس الأسئلة على أنّها نوع من أساليب تعجيز الطلبة وتحقير شأنهم؛ فهذا الأمر يفقدها قيمتها في إثارة العقل وتنمية المهارات الاجتماعية والقدرات الذاتية.

وما نقصده بالأسئلة، ليست تلك الأسئلة التي تعوّدنا سماعها مثل:

- ما عاصمة العراق؟
- أ ليس النسر طائرًا؟
- أ لم نتفق على أنّ كان ترفع المبتدأ وتنصب الخبر؟

إنّ مثل هذه الأسئلة التي تستدعي إجابة من كلمة واحدة، أو يجيب عنها الطلبة بـ (نعم) أو (لا)، ليست الأسئلة التي نقصدها، ولكن ما نقصده الأسئلة المثيرة للتفكير أو المتعددة الإجابات مثل:

- ما الفرق بين القطار والسيارة؟
- كيف يمكن معالجة مشكلة زيادة استهلاك الطاقة في المنازل؟
- ما أفضل الطرائق لتقليل عدد السيارات في المدن؟

عوامل نجاح المدرس في أسئلته :

نظراً لأهمية الأسئلة في التدريس ولصعوبتها أحيانا فليس بمقدور كل مدرس مهما كانت كفايته أن يصوغ أسئلة جيدة، بل أنّ بعضهم لا يستطيع أن

يعبر عن المادة التي يريد تدريسها بشكل أسئلة جيدة لأنه ينقصه بعض المستلزمات الضرورية التي تكفل نجاح أسئلته وهي:

أولا: التفكير السريع الواضح: إن المدرس الذي يتقن مادة الدرس يكون تفكيره واضحاً منطقياً فضلاً عن ذلك فان إتقان المادة يساعد المدرس كثيراً على صوغ الأسئلة الجيدة، وان نجاحه في أسئلته يتوقف على سرعة وصوله الى النتائج والحكم عليها.

ثانياً: قوة التمييز في القيم النسبية: المدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يميز بين الأسئلة وأهميتها فيؤكد على المهم منها ويهمل غير المهم أو يمر عليه مروراً سريعاً

ثالثاً: المهارة في صوغ الأسئلة وهي ضرورية جداً في نجاح المدرس في تدريسه فمهما كان المدرس واضحا منطقيا في تفكيره فهو لا ينجح في صوغ الأسئلة إذا لم يكن قادراً على التعبير الجيد.

رابعاً: الثقة بالنفس: يجب أن يكون المدرس واثقاً من نفسه لا يخاف الوقوف أمام الطلبة لان فقدان المدرس هذه الثقة لا يكون تفكيره واضحاً سريعاً بل يكون متردداً متلعثماً، لان الشجاعة الأدبية ضرورية للمدرس.

وسائل لتحقيق تفاعل أكثر بين الطلبة باستعمال الأسئلة:

أولاً: أعط وقتاً كافياً لانتظار الأجوبة.

ثانياً: انصت جيداً لجواب الطالب ولا تبين رأيك فيه مباشرة.

ثالثاً: لا تتدخل بالحوار واكتف بهز رأسك لتعبر عن فهمك لما يقول طلبتك.

رابعاً: اسأل الطالب عن الافكار الاخرى التي لديه وذلك لتشجيعه على الاستمرار في الاجابة.

خامساً: عندما يخطىء احد الطلبة في الاجابة لا تصحح الخطأ حالاً، دع طلبة اخرون يقومون بذلك.

سادساً: عندما يخاطبك الطلبة مباشرة للتعبير من اجوبتهم دعهم يوجهون كلامهم الى كافة زملائهم في الصف.

الأخطاء الشائعة في اساليب السؤال:

اولاً: استعمال الاسئلة الغامضة، المركبة، او ركيكة الصياغة.

ثانياً: اظهار نفاد الصبر عندما تكون الاجابة خاطئة او غير ملائمة.

ثالثاً: اختصار توجيه اسئلتهم على عدد معين من الطلبة دون غيرهم.

رابعاً: تجنب ربط اجابات الطلبة بواقع حياتهم او بما سبق ان تعلموه في دروس سابقة.

خامساً: عدم السماح للطلبة بوقت كاف للتفكير في الاجابة.

سادساً: الاكثار من الكلام مما لا يترك لطلبته الفرصة للتعبير عن آرائهم ومعلوماتهم.

كيف يركز المدرس اهتمامه على طلبته ويقلل من ذاتيته ؟

اولاً: تكلم قليلاً واصغِ اكثر.

ثانياً: عندما يقاطع طالب طالبا اخر في الكلام دع الاول يستمر في كلامه ثم ادع الثاني ليدلي برأيه فيما بعد.

ثالثاً: تقبل جميع الاجوبة ولا تبد رأيك الا بعد انتهاء جميع من يريد الكلام.

رابعاً: لا ترد على الاجوبة الخاطئة واطلب من الطلبة بيان رأيهم فيها.

خامساً: لا تنتقد الاشخاص على ارائهم وانما انقد الاراء فقط، وقبل ان تبين الخطأ فيها اذكر الايجابيات التي ذكرها الطالب.

سادساً: لاتفرض آرائك على طلبتك.

العادات التي يجب استئصالها من التدريس باستعمال الاسئلة :

اولاً : تكرار المدرس لاسئلته :

من اكثر عادات التدريس السيئة شيوعاً، التكرار الآلي للسؤال قبل دعوة احد الطلبة للاجابة عليه، ويمكن ان يعالج المدرس هذه العادة السيئة بالاساليب الاتية:

1-يخطط جيداً لاسئلته ويحضرها بعناية.

2-يتوقف بعد طرحه للسؤال ويكلف طالباً بالاجابة (ويحسن ان يكون واحداً من بين من لم يرفعوا ايديهم).

3-لايكرر السؤال او يعيد صياغته الا اذا كانت اجابة الطالب تدل على ان السؤال غير واضح العبارة.

ثانياً : اجابة المدرس على اسئلته :

يلجأ المدرس للاجابة على اسئلته الى طريقتين:

الاولى: وهي سهلة العلاج، فالمدرس يسأل سؤالاً ثم يجيب عنه.

اما الاخرى: وفيها نوع من المخادعة، اذ يشرح المدرس اجابة الطالب او يوضحها، اذ تصبح مقبولة اكثر. وهذا الاسلوب اصعب في العلاج لان المدرس لا يعرف بانه يجيب عن اسئلته.

ويلجأ المدرسون للاجابة عن اسئلتهم لسببين هما:

1-اجابة المدرس على سؤاله، تمكنه من تكملة المناقشة بالطريقة التي خطط لها.

2-تجنب المدرس الكثير من الجهد الشاق في محاولة حمل الطلبة على تحسين اجاباتهم.

وهذا الاسلوب سيء للاسباب الاتية:

1-يزيد من مشاركة المدرس ويقلل من مشاركة الطلبة.

2-لا يخصص للطلبة الا قليلاً من الوقت لتحضير الدروس لان المدرس يمدهم بالاجابات الصحيحة.

3-في الحالات المتطرفة تنقلب المناقشات الى مجرد مخاطبة من جانب المدرس.

ويمكن للمدرس ان يتجنب الاجابة على سؤاله بما ياتي:

1-ان يعد اجابات نموذجية، وان يستمع ملياً لاجابات طلبته ويحاول تقويمها.

2-ان استعمال اسلوب السبر يساعد الطلبة على الوصول الى اجابات يرضى عنها.

ثالثاً : تكرار المدرس لاجابات طلبته :

يتخذ تكرار اجابات الطلبة نوعين من الانماط:

الاول: التكرار الآلي للاجابة دون أي تعديل.

والاخر: ان المدرس لا يكرر بالضبط نفس الاجابة، لكنه يعيد صياغة اجابة الطالب، اذ يجيب المدرس على سؤاله. ومن عواقب هذا السلوك ما ياتي:

1-يزيد من نسبة مشاركة المدرس، ويقلل من نسبة مشاركة الطلبة.

2-مع كثرة تكرار الاجابات، يمنع المدرس طلبته من الاجابة مباشرة على بعضهم البعض.

3-يميل الطلبة الى اعطاء اجابات غير كاملة، لان المدرس الذي يكرر اجاباتهم يعدل عادة في الاجابة ليجعلها مقبولة تماماً، دون أي صعوبة على الطالب.

ان كثيراً من المدرسين يستعملون هذا التكرار كنوع من تعزيز الذات، وان هذا السلوك يزيد في حديث المدرس ويميل الى القضاء على جو الحوار فلابد من تجنبه، ويستبعد حدوث أي تكرار لاجابات الطلبة عندما يستعمل المدرس السبر.



الفصل الرابع

التخطيط للدروس

4

الفصل الرابع

التخطيط للدروس

المفهوم العام للتخطيط:

التخطيط في (اللغة): التسطير والتهذيب، ويقال: خططت عليه ذنوبه أي سطرت...، ويقال: فلان يخط في الأرض، إذا كان يفكر في أمره، ويدبره... وكل ما حضرته، فقد خططت عليه. (والخطة) بالكسر الأرض التي يختطها الرجل لنفسه وهو أن يعلم عليها بالخط ليعلم انه احتازها ليبنيها داراً.

أما التخطيط في (الاصطلاح) التربوي:

عملية تصور مقصود ومسبق للمواقف التعليمية وما يجرى فيها من فعاليات وأنواع نشاط يراها المدرس مناسبة لتحقيق أهدافه المخطط لها الموضوعة مسبقاً.

ونرى انه أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والموارد البشرية المتوفرة ودراستها وتحديد إجراءات الإفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة.

أما مفهوم التخطيط لإعداد الدروس:

عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المدرس قبل الدرس بمدة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة.

أهمية التخطيط للدرس:

التخطيط للدروس له أهمية كبيرة الجوانب التعليمية، وتبرز هذه الأهمية في النقاط الآتية:

1- يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار على وفق خطوات محددة منظمة ومترابطة الأجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية محققة للأهداف الجزئية.

2- يجنب المدرس الكثير من المواقف الطارئة المحرجة.

3- يسهم في نمو خبرات المدرس المعرفية أو المهارية.

4- يساعد على رسم وتحديد أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها.

5- يعين على الإفادة من زمن الدرس بالصورة الأمثل.

6- يسهم التخطيط في التعرف على مفردات المقررات الدراسية وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، وتقديم المقترحات لتحسينها.

7- يعين المدرس على التعرف على الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها.

8- يساعد المدرس على اختيار وسيلة التعليم المناسبة وإعدادها.

أنواع الخطط التدريسية:

للخطط التدريسية أنواع عدة، ولكن مما ينبغي الإشارة إليه أن الخطط التدريسية التي توضع لقصد تنفيذ ما هو مقرر ليست قيداً، بل ينبغي أن تتصف بالمرونة، فهي عبارة عن مقترحات لتنظيم خط سير عملية التدريس للوصول إلى عملية تعليمية متطورة تتسم بالجودة، ومن هذه الخطط:

أ- خطط بعيدة المدى:

ويقصد بها الخطط السنوية التي تفيد في بيان المعالم الأساسية للمنهج المقرر خلال سنة دراسية كاملة للصف أو المرحلة في ضوء الأهداف التربوية الموضوعة.

وتتكون هذهِ الخطة من العناصر الآتية:

1- الأهداف الخاصة للمقرر الدراسي الذي يُدرسه المدرس أو المدرس.

2- طرائق التدريس وأساليبه، والأنشطة التعليمية، والتقنيات التربوية.

3- أساليب التقويم وأدواتهِ لقياس مدى تحقق الأهداف.

4- تحديد المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ المنهج المقرر في ضوء الأهداف الموضوعة.

ب- خطط متوسطة المدى:

ويقصد بها الخطط الفصلية والشهرية حيث يقوم كل من المدرس أو المدرس بتقسيم الخطة طويلة الأمد (السنوية) في حالة وجودها إلى فصلين قبل نصف السنة وبعدها، ومن ثم يقوم بتقسيم الفصل الأول على الأشهر التي تقع خلاله، وتقسيم الفصل الثاني على الأشهر التي تقع خلاله أيضاً. وتتماز بأنها أكثر مرونة في التنفيذ من النوع الأول، فهي تساعد المدرس أو المدرس في توزيع الأهداف المخطط لإنجازها خلال شهر واحد، وتحديد العطل والمناسبات والامتحانات الشهرية والفصلية، وتساعد في تشخيص الصعوبات التي تواجه عمل المدرس أو المدرس من أجل تلافيها في المستقبل.

ج- خطط قصيرة المدى:

ويقصد بها الخطة اليومية. وتُعدُّ من أهم الخطط التي يحتاج إليها كل من المدرس والمدرسة على حدٍ سواء، لما لها من دور فاعل في جعلهما على وعي تام بما يراد أنجازهُ في الدرس الواحد أو مجموعة من الدروس التي تكون في مجموعها وحدة دراسية، وتتماز عن غيرها من الخطط بأنها أكثر تفصيلاً، وأشد أحكاماً، وأكثر قرباً من الواقع.

العناصر الرئيسة لخطة الدرس:

1- **موضوع الدرس، ومن أهم ضوابطه أن يكون:**

- جزءاً من المقرر المدرسي وملائماً للزمن المخصص للحصة.
- حلقة في سلسلة موضوعات تم تخطيطها بطريقة تتابعية.

2- **أهداف الدرس، ومن أهم ضوابطها أن تكون:**

- مرتبطة بالأهداف العامة للتربية وللمرحلة وللمادة.
- اشتمالها على المجالات الرئيسة للأهداف وهي: (المجال المعرفي، المجال الانفعالي، المجال النفس حركي)، وبصياغة أخرى، (معرفية، مهارية، وجدانية).
- أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (أن + فعل إجرائي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد إتقانها من قبل الطالب).

3- **المدخل للدرس (التمهيد)، ومن أهم ضوابطه.**

- أن يكون مشوقاً ومتنوعاً تتضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جلية.
- أن يربط بين الدرس القائم السابق.

4- **محتوى الدرس (ما سيدرسه المدرس)، ومن ضوابطه:**

- أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.
- أن يشتمل على الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصة
- أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام، تواريخ، أسماء).
- أن تكون عناصره مرتبة ترتيباً منطقياً ومستمدة من مصادر تتسم بالثقة.

5- **النشاطات (أساليب المدرس في التدريس، ونشاطات الطالب للتعلم) ومن ضوابطها:**

- أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.
- أن تتسم الطرائق بالناحية الاستقصائية وحل المشكلات.
- أن تراعي الفروق الفردية للطلاب وذات مستويات مختلفة.
- أن تشتمل على نشاط عملي في الصف.
- أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس.

6- **الوسائل والأدوات التعليمية، ومن ضوابطها:**

- أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى الطلاب.
- أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية.
- أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع الطلاب على استخدامها.

7- **الكتاب المدرسي والمواد المرجعية، ومن ضوابطها:**

- أن يستعمل الكتاب لتنمية القدرة على النقاش في حجرة الصف.
- أن يستعمل الكتاب المدرسي لأداء الواجبات الصفية.
- أن يستعمل الكتاب في طرائق حل المشكلات، كالتوصل لحل سؤال مهم.
- أن تكون القراءة المرجعية ملائمة لقدرات الطلاب واستعداداتهم.
- أن تكون القراءة المرجعية موثقة و متصلة بأهداف الدرس.

8- **التقويم:**

وفي ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فاعلية خطة التدريس المطبقة. ومن أهم ضوابط عملية التقويم:

- أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس.
- أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي).
- أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسة.
- أن يقيس المعلومات الحقائقية و المهارات والاتجاهات.

9- **الواجب المنزلي جزء من التقويم:**

وهو تكليف من المدرس للطالب بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول، ومن أهم ضوابطه:

- أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس.

- أن يكون متنوعاً في موضوعاته واضحاً ومحدداً في أذهان الطلاب.
- أن يساعد الطالب على التعلم بفاعلية ويحفزهم على الاطلاع الخارجي.

خطوات الخطة السنوية:

خطوات وضع خطة سنوية لتدريس إحدى المواد ومنها:

1- الاطلاع الجيد على فلسفة التربية وأهدافها، ثم أهداف المرحلة التي يدرس لها المادة التعليمية، ثم أهداف المبحث الذي يشكل ذلك الموضوع فرعاً من فروعه.

2- تحديد الأهداف الخاصة بكل وحدة دراسية بالاعتماد على المصادر الآتية:

- منهاج المادة الدراسية أو الكتاب المقرر.
- دليل المدرس.
- الكتاب المدرسي.

3- اختيار وتحديد الأساليب والإجراءات الملائمة في تحقيق أهداف كل وحدة.

4- اختيار الوسائل الملائمة لتقويم كل وحدة.

5- تحديد عدد الحصص اللازمة لكل وحدة.

6- يمكن بناء جدول مواصفات يتضمن أنواع الأهداف من المستويات الثلاثة المعرفية، والانفعالية، والنفس الحركية، وتحديد نسبتها بالنسبة للأهداف التي ضمها المنهاج في الموضوع.

الخطوات العامة للخطة الفصلية:

1- دراسة أهداف تدريس المادة في ضوء متضمنات المقررات الدراسية.

2- تحديد الإمكانات المتاحة.

3- وضع جدول زمني لتدريس الوحدات التي يتضمنها المقرر الدراسي.

4- جدولة الوسائل التعليمية اللازمة للتدريس.

5- رصد ملحوظات تنفيذ الدروس في هامش مستقل.

6- تحديد أساليب وطرائق التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي وجدولتها ضمن الخطة الفصلية.

7- حصر الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازم تنفيذها.

8- أن يتعرف المدرس على المراجع التي تخدم تدريس المقرر.

الخطوات العامة للتخطيط للوحدة الدراسية:

1- أن يكون المدرس ملمًا إلماماً تاماً بأهداف تدريس الوحدة الدراسية.

2- أن يكون المدرس محيطا بجميع جوانب الموضوع الذي يدرسه تلاميذه.

3- أن يكون المدرس مجيدا لطرائق التدريس، وأن يختار المناسب منها لإيصال موضوعات الوحدة وتحقيق أهدافها.

4- أن يكون المدرس على دراية تامة بالأنشطة اللازمة والتي يمكن أن تقدم قبل الشروع في التدريس أو أثنائه.

5- أن يكون المدرس عالما بما يحتاجه من الوسائل التعليمية.

6- يتطلب من المدرس تحديد المراجع العلمية والتربوية التي تخدم تدريس موضوعات الوحدة الدراسية.

الخطة اليومية:

وهي ذلك المستوى من الخطط القصيرة المدى، التي يضعها المدرس لتحسين أدائه لدرس واحد. وتمتاز الخطة اليومية بأنها تتضمن تفصيلات لكل مكون من مكونات الخطة، وتتضمن الخطة اليومية للعناصر الآتية:

1- معلومات أولية روتينية كالحصة، الصف، المادة، الموضوع، اليوم،

التاريخ، العنوان.

2- الاستعداد المدخلي ويتضمن الخبرات السابقة الضرورية للتعلم الحالي.

3- الأهداف السلوكية والمحددة بأفعال إجرائية تخضع للملاحظة والقياس والتقويم.

4- الوسائل التعليمية.

5- الإجراءات والأنشطة ونظرية التدريس.

6- التقويم مفصلاً بأنواعه.

7- الزمن، وتتحدد فيه الدقائق أحيانا لكل هدف.

8- الملاحظات، وتتضمن ملاحظات المدرس من اجل مراعاتها عند تنفيذ الوحدة في المرات القادمة.

إعداد الخطة الدراسية اليومية:

بعد أن ينتهي المدرس من إعداد خطته السنوية ينتقل إلى مهمة التخطيط لتنفيذ حصة واحدة أو مجموعة من الحصص في مادة معينة على شكل مذكرات الدروس اليومية، وفي إطار هذه المهمة التعليمية الأساسية يقوم المدرس بإعداد خطة يومية لتدريس جميع الحصص المقررة في ذلك اليوم.

أهمية إعداد الخطة الدراسية اليومية:

إذا كان التخطيط والإعداد ملازماً لأي شخص في موقع القيادة والمسؤولية فانه مما لا شك فيه بأنه أكثر الأمور لزوماً للمدرس، وإذا قلنا أنّ التخطيط والإعداد اللازم للمدرس حديث التخرج أو المدرس المبتدئ. فليس معنى ذلك انه غير لازم للمدرس القديم في المهنة بل أن المدرس الماهر يعني بإعداد دروسه حتى تلك التي درسها مرات سابقة. فإذا لم يكن المدرس مدركاً لما سوف يقوم به

في مراحل الدروس المختلفة فالأرجح أن يكون الجهد المبذول مجرد شكل دون مضمون.

أهمية الإعداد اليومي للدروس:

تعد الخطة التدريسية اليومية من أهم واجبات المدرس ومسؤولياته في التدريس، حيث أنه يتهيأ نفسياً وتربوياً ومادياً لتعليم الطلبة ما تحويه هذه الدروس من معارف ومفاهيم وخبرات ومواقف تعليمية، بصيغ عملية هادفة ومدروسة يحقق معها أهداف التعليم المنشودة.

صفات الإعداد اليومي الناجح:

1- أن تنبع الخطط التحضيرية اليومية من خطط الوحدات التدريسية، وأن تحقق حاجات الطلبة.

2- أن تكون الخطط التحضيرية مرنة قابلة للتعديل.

3- أن يراعى عند الإعداد الفروق الفردية لدى الطلاب.

4- يجب أن تشمل الخطة التحضيرية على أنشطة ووسائل تحفيزية وتشويقية ملائمة.

5- أن يسبق الشروع في التدريس تمهيدا ملائما يتصف بالإثارة والتشويق.

6- أن يكون إعداد المدرس لحواره ونشاطاته متصف بتسلسل الأفكار وتوضيح المصطلحات وأهم المفاهيم العلمية، مع الإعداد للأسئلة المتوقعة من الطلبة، والصعوبات الواردة عند تنفيذ الدرس وسبل التغلب عليها.

7- أن تحتوي الخطة اليومية على إرشادات تربوية لها ارتباطها بالدرس.

8- أن تتصف الخطة اليومية للتدريس بالوحدة الموضوعية للدرس من خلال الترابط الجيد بين عناصر الإعداد للخطة.

9- أن يكون ضمن خطة الإعداد اليومي للدروس توزيع زمني تقريبي يحقق الإفادة المثلى من زمن الحصة.

10- أن تحتوي الخطة اليومية على مكان مخصص لرصد ملحوظات التنفيذ والصعوبات والعوائق، والمقترحات المناسبة لتذليلها وتلافيها مستقبلا.

وظائف الإعداد اليومي:

1- يتيح للمدرس فرصة الاستزادة من المادة العلمية، والتثبت منها.

2-يعين على تنظيم أفكار المادة وترتيب عناصرها وتنسيقها.

3- يحدد معالم طريقة التدريس المناسبة بما يوفر الوقت والجهد على المدرس والطالب.

4- يعين على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للدرس وبصورة دقيقة.

5- يسهم في احتواء جميع الأهداف السلوكية لموضوع الدرس.

6- يعد سجلا لنشاطات التعليم، كما يمكن المدرس من درسه ويذكره بالنقاط الواجب تغطيتها.

7- يعد وسيلة يستعين بها المشرف التربوي للتعرف على ما يبذله المدرس من جهود.

دفتر التحضير:

من الضروري أن يقوم المدرس بكتابة خطة الدرس اليومية في مذكرة خاصة، يستعين بها على ترتيب خطوات الدرس وتنظيم أنشطته وأن المدرس المبتدئ يفضل أن تكون مذكرته طويلة بالقدر الكافي بحيث تتضمن الأنشطة التي سيقوم بها في الصف، وكل ما هو متعلق بموضوع الدرس من وسائل وأساليب تقويم وأسئلة سوف يطرحها على الطلبة، وبمعنى عام تكون مفصلة

تفصيلاً يساعده على القيام بدرسه بصورة ناجحة، أما المدرس صاحب الخبرة في التدريس فلا بأس أن تكون مذكرته قصيرة إلى حد ما، على أنها يجب أن تتضمن العناصر الضرورية التي يجب أن تتوفر في خطة الدرس.

إن أفضل اسلوب للتحضير هو أن يكون للمطبق دفتر خاص يسجل فيه كل ما يتعلق بالعمل وفي ذلك محافظة على الجهد والوقت، وهنا لا بدّ أن نميز بين أمرين: بين مطبق يظن أنه قادر على الإعداد للدرس من دون الحاجة إلى دفتر يساعده وبين مطبق آخر يظن أن التحضير هو مجرد دفتر أنيق يعرضه على المدرس أو مدير المدرسة فيعجب به، ومن الواضح أن الاعتماد على أحد الأسلوبين لا يكفي، فالتحضير الجيد يعني أن يعد المدرس الدرس إعداداً جيداً في ذهنه وأن يقوم بتسجيل ذلك الإعداد في دفتر وبنحو واضح ومنتظم.

ودفتر التحضير يمكن الرجوع إليه في المستقبل حين نستفيد من التجربة التي أتبعناها وحتى لا نكرر العمل ونعيده من جديد في كل مرة، وهذا لا يعني أن دفتر التحضير لا يحدث فيه تعديل أو تطوير، بل يعني أن الدفتر القديم يمكن أن يكون أساساً ننطلق منه ونضيف إليه ما يستجد من خبرات وتجارب ومعارف.

ويحدد المدرس بوضوح في دفتر التحضير العمل الذي سيقوم بتنفيذه في الحصة، فالمهارات التي سيدرسها محددة، والعناصر التي سيقدمها معروفة لديه، كما يحتوي الدفتر على الواجبات المنزلية والأعمال والأنشطة الإضافية التي سيكلف بها طلابه، ومن المستحسن أن يشتمل الدفتر على مواد إضافية يلجأ إليها عند الضرورة.

ومن الأفضل أن يسجل المدرس في دفتره أسماء الطلبة مع وصف موجز لحالتهم الاجتماعية ومستوياتهم اللغوية والثقافية والعلمية بحيث يعرف المدرس مستوى كل الطلبة.

التخطيط للدروس بين الملاحظة والتقويم:

في ختام الحديث عن التخطيط نشير إلى التخطيط اللازم لدروس النقد (أي بيان إيجابيات التدريس وسلبياته)، ففي هذه الدروس التي يقوم بها المدرس، ينبغي وضع تخطيط لنقد تدريسه، على وفق أسس تستجيب لكل تفاصيل خطة الدرس وعناصرها التي يقوم بتنفيذها، ليكون النقد شاملاً للجوانب المختلفة للتدريس وهي:

1- مقدمة الدرس (التمهيد):

- هل ربطت موضوع الدرس الحالي بسابق خبرة الطلبة ؟
- هل هي مناسبة من حيث الوقت الذي استغرقه ؟
- هل أثارت انتباه الطلبة لموضوع الدرس ؟

2- المادة العلمية:

- هل هي مترابطة ؟
- هل هي متدرجة ؟
- هل هي متناسبة مع زمن الحصة ؟

3- الطريقة:

- هل ربطت المادة العلمية بالمواد الأخرى ؟
- هل ربطت المادة العلمية بالحياة ؟
- هل المادة العلمية أجابت عن مشكلات أثيرت ؟

4- الإلقاء:

- هل كان واضحاً ؟
- هل كان ضرورياً ؟

5- الأسئلة الشفوية:

- هل الصيغ سليمة ؟
- هل الأسئلة موزعة على الطلبة ؟
- هل معالجات إجابات الطلبة سليمة ؟

6- المناقشة:

- هل أتيحت الفرصة لعدد كبير في الاشتراك بالمناقشات ؟
- هل التزمت المناقشة بموضوع الدرس ؟
- هل استعملت المناقشة ما أمكن ذلك ؟

7- الوسائل التعليمية:

- هل استعملت الوسائل المفيدة ؟
- هل هي في حالة جيدة ؟
- هل استعملت في الوقت الملائم ؟
- هل استعملت بالطريقة الملائمة ؟

8- الكتاب المدرسي:

- هل استعمل الكتاب استعمالا صحيحاً قبل الدرس وفي أثنائه وبعده؟

9- الجو الانفعالي والاجتماعي:

- هل يشيع جو الاطمئنان ؟
- هل الاحترام متبادل ؟
- هل النظام مكفول ؟

10- السبورة:

- هل هي منظمة ؟
- هل تم تدوين الملخص على مراحل ؟
- هل اشترك الطلبة في ذكر مادة الملخص ؟
- هل الخط واضح ؟

11- أسئلة التقويم:

- هل ارتبطت بالأهداف ؟
- هل تضمنت مقارنات واستنتاجات ؟

12- شخصية المدرس:

- هل أن صوته ملائم ؟
- هل كانت سرعته في الكلام ملائمة ؟
- هل كانت حركته ملائمة ؟
- هل كانت أماكن وقوفه في الصف ملائمة ؟
- هل كان هندامه مقبولاً ؟

نماذج لخطط تدريسية

أنموذج خطة تدريسية بالطريقة الاعتيادية

المادة / طرائق التدريس العامة — المرحلة / معهد اعداد المعلمات

الموضوع / العناصر الأساسية في التدريس — الشعبة/

التاريخ / / / — عدد الحصص /

أولا : الأهداف السلوكية :

بعد الانتهاء من تدريس هذا الموضوع تكون الطالبة قادرة على أن:

1- تحدد العناصر الأساسية للتدريس الناجح.

2- توضح المشاركةالفعالة للطلبة في التدريس.

3- تبين دور المدرس في تهيئة العناصر الأساسية وإشاعة النظام في الصف.

4- تحكم على العنصر الأفضل في التدريس الناجح.

5- تسوغ الحالة التي تستعمل فيها وسائل تحقيق الأهداف.

6- تعرف الكتاب المدرسي.

7- توضح المقصود بالتخصص في المادة العلمية.

ثانيا :الوسائل التعليمية :

1- السبورة.

2- جهاز الفيديو سي دي مع اقراصه.

ثالثا : خطوات سير الدرس :

1- المقدمة: المدخل إلى الدرس:

يقوم المدرسبتهيئة أذهان الطالبات للدرس الجديد وذلك من في أثناء تقديم مقدمة قصيرة عن الدرس السابق (فمهنة التعليم واحدة من المهن المهمة في المجتمع لها طبيعتها الخاصة وأهدافها وأساليبها ، لم تعد عملية التعليم أو التدريس عملا سهمن دون إعداد وتدريب على وفق مناهج خاصة ، وطريقة التدريس تحدث تغيراً حقيقياً في إنضاج سلوك الطلبة) وتوجيه بعض الأسئلة الآتية

س1/ ما الجهود الرامية إلى تطوير أنظمة المجتمع بما فيها النظام التربوي ؟

س2/ كيف يمكن تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين؟

س3/ ما اختلاف المعنيون بالتدريس في نظرتهم إلى العلاقة بين الطريقة والمنهج؟

2- العرض:

يقدم المدرس الدرس الجديد على وفق الخطوات الآتية:

أ- كتابة المحاور الأساسية للدرس على السبورة وهي: (العناصر الأساسية في التدريس الناجح، الأهداف التربوية العامة ، الأهداف السلوكية)

ب- يقدم المدرس موضوع الدرس فيتكلم عن العناصر الأساسية للتدريس الناجح وكيف اهتم الخبراء في هذه العناصر لما لها من أهمية في تطوير للعملية التربوية ، واستعمالوسائل الإيضاح مع المناقشات من الطالبات ويسأل الطالبات

- كيف يمكن صياغة الأهداف التربوية العامة ؟

- ما الهدف من صياغة الأهداف السلوكية ؟

ويقوم المدرس بعد تلقي الإجابات ،ومن في أثناء عرض المادة وطرح الأسئلة والحصول على إجابات الطالبات بتعزيز الإجابات الصحيحة وتصحيح الخطأ منها بمشاركة الطالبات وهكذا لبقية عناصر الدرس.

3-التقويم:

للتأكد من تحقيق الأهداف السلوكية يوجه المدرس عددا من الأسئلة القصيرة للطالبات لمعرفة مدى استيعابهن لموضوع الدرس

س1/ ما الجهود الرامية إلى تطوير أنظمة المجتمع بما فيها النظام التربوي ؟

س2/ كيف تساعد الأهداف على تهيئة المستلزمات الضرورية للتدريس الناجح ؟

4-الواجب البيتي.

خطة أنموذجية لتدريس موضوع (الفعل الماضي) بخطوات الطريقة الاعتيادية

المادة / قواعد اللغة العربية — المرحلة / الرابع الإعدادي

الموضوع / الفعل الماضي — الشعبة/

التاريخ / / / — عدد الحصص /

الأهداف السلوكية:

- يعرفوا الفعل الماضي.
- يذكروا علامات البناء للفعل الماضي.
- يميزوا بين الفعل الماضي وأنواع الأفعال الأخرى.
- يعربوا جملاً تحتوي على فعل ماضٍ.
- يمثلوا بجملٍ مفيدة متضمنة الفعل الماضي.
- ينشئوا جملاً جديدة تحتوي على الفعل الماضي.
- يستخرجوا الفعل الماضي من النصوص والجمل.
- يصححوا الخطأ في جمل مغلوطة تحتوي على فعل ماضي.

الوسائل التعليمية:

- السبورة.
- الطباشير الملونة والبيضاء.

خطوات الدرس:

۞ التمهيد:

تعرفتم أعزائي في الدروس السابقة الفعل وأنواعها، وإنه جزء مهم من أجزاء الكلام، مثل الاسم والحرف، واليوم نتعرف على الفعل، والفعل هو ركن أساسي من أركان الجملة المفيدة، والجملة التي تبدأ بفعلتسمى (جملة فعلية).

۞ عرض القاعدة:

تدوين القاعدة المراد شرحها للطلبة على السبورة، بخط واضح وبطباشير ملون، واكتبها على مراحل، ولا انتقل من مرحلة إلى أخرى حتى يتم اتمام نصيبها من الشرح.

۞ القاعدة:

1- الفعل: ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن وهو ثلاثة أنواع (ماض ومضارع وأمر)

2- الفعل الماضي: ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن قبل زمن التكلم وعلامته قبول تاء التأنيث والضمير التاء المتحركة.

3- الفعل الماضي مبني دائماً على (الفتح أو السكون أو الضم).

أ– البناء على الفتح:

- إذا لم يتصل به شيء مثل (قد أفلحَ المؤمنون)
- إذا اتصلت به تاء التأنيث مثل (درستْ فاطمة الدرس).
- إذا اتصلت به ألف الاثنين (إن قاما وإن قعدا).

ب- البناء على السكون:

- إذا اتصلت به التاء المتحركة مثل (رأيت الله أكبر كل شيء).
- إذا اتصلت به نون النسوة مثل (مسكنَ النساء زمام الأمور).

- إذا اتصلت به (نا) المتكلم في محل رفع مثل (سمعنا المطر يهطل).

ج- البناء على الضم:

- إذا اتصلت به واو الجماعة مثل (الطلبة درسوا ونجحوا).

❁ تفاصيل القاعدة:

بعد كتابة قاعدة التعريف بالفعل الماضي وعمله، يكتب المدرس مجموعة من الأمثلة توضح الفعل الماضي وعلامات بنائه على السبورةوهي:

- قرأَتْ فاطمةُ الكتابَ.
- أصلحَ النجارُ البابَ.
- الطالبان ذهبا إلى المدرسة.
- نجحْتِ في الامتحانِ.
- الطالبات كتبْن الدرسَ.
- سمعْنا المذياعُ مرتفعا.
- الذين قالُوا ربنا الله.
- الذين امنُوا وعملُوا الصالحات.

أناقش مع الطلبة كل فعل من الأفعال الماضية الموجودة في الجمل والآيات القرآنية وبيان علامة بنائه وخصائصه، وإشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الموضوع:

? المدرس: ما هو الفعل الماضي ؟

✍ الطالب: ما دل على وقوع حدث مقترن بزمن مضى قبل زمن المتكلم.

? المدرس: أعط مثالاً عن الفعل الماضي ؟

✍ الطالب: ذهبتُ إلى السوق للتسوق.

? المدرس: متى يبنى الفعل الماضي على الفتح ؟

✍ طالب آخر: إذا لم يتصل به شيء.

? المدرس: صحيح، وبعد ؟

✍ طالب آخر: إذا اتصلت به تاء التأنيث الساكنة.

? المدرس: صحيح، وبعد ؟

✍ طالب آخر: إذا اتصلت به الف الاثنين.

? المدرس: اعط مثالاً ؟

✍ طالب آخر: قوله تعالى (سبحَ للّه ما في السموات وما في الارض).

? المدرس: متى يبنى الفعل الماضي على السكون ؟

✍ الطالب: إذا اتصلت به ضمائر الرفع المتحركة.

? المدرس: صحيح، وما هي ضمائر الرفع المتحرك ؟

✍ طالب آخر: إذا اتصلت به نون النسوة.

? المدرس: صحيح، وبعد ؟

✍ طالب آخر: إذا اتصلت به (نا) المتكلمين واقعاً في محل رفع فاعلاً.

? المدرس: صحيح احسنت، اعط مثالاً ؟

? المدرس: متى يبنى الفعل الماضي على الضمة ؟

✍ طالب: إذا اتصلت به واو الجماعة.

? المدرس: صحيح احسنت، اعط مثالاً ؟

✍ طالب آخر: قوله تعالى (يا ايها الذين آمنوا امنُوا بالله ورسوله واولي الامر منكم).

✓ لمدرس: احسنتم.

بعدها انتقل إلى الجزء الثاني من القاعدة لإتمام المعلومات للموضوع المطروح:

لاحظوا أعزائي في الأمثلة السابقة (قرأتْ) و (وكتبتْ) نجد تاء التأنيث علامة للفاعل المؤنث، لا محل لها من الإعراب والفعل الماضي مبني على الفتح، ونجد الفعل (رأيت) الفعل الماضي (رأى) مبني على السكون لاتصاله بتاء المتحركة ترفع في محل رفع فاعل.

أما الفعل (أصلح) والفاعل (درس) أفعلان مبنيان على الفتح لانهما لم يتصل بها شيء، والفعل (امنُوا ، وعملُوا) من أفعال ماضية مبنية على الضم لتصاله بواو الجماعة، فنجد ان كل فعل ماض يعرب بحسب نوع الفعل واتصاله بإحدى الأدوات التي يبنى عليها، فينبغي ملاحظتها كي لا نخطأ عند وضع العلامة.

۞ التطبيق:

يرمي التطبيق الى قياس فهم الطلبة لموضوع الفعل الماضيوعمله عندما يرونه مكتوباً، أو يسمعونه ملفوظاً، فضلاً عن قياس قدراتهم على استخدام قاعدة إعراب الفعل الماضي وتتمثل هذه الخطوة بحل التمرينات داخل الصف، وليكن في درس آخر.

۞ التقويم:

س /استخرج الأفعال الماضية مما يأتي، واذكر حالة بنائها والسبب.

1. ﴿ فَأَمَّا مَن تَابَ وَءَامَنَ وَعَمِلَ صَـٰلِحًا فَعَسَىٰٓ أَن يَكُونَ مِنَ ٱلْمُفْلِحِينَ ﴾ القصص/67
2. ﴿إِنَّ قَـٰرُونَ كَانَ مِن قَوْمِ مُوسَىٰ فَبَغَىٰ عَلَيْهِمْ ﴾ القصص / 76.
3. ﴿كَذَّبَتْ ثَمُودُ وَعَادٌۢ بِٱلْقَارِعَةِ ﴾ الحاقة / 4
4. ﴿فَإِن تَابَا وَأَصْلَحَا فَأَعْرِضُوا۟ عَنْهُمَآ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ تَوَّابًا رَّحِيمًا ﴾ النساء/ 16
5. ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَـٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَـٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَـٰتِ ﴾

س2/ أعرب ما يأتي:

- العراقيون شاركوا في انتخابات أعضاء البرلمان العراقي.

خطة لتدريس مادة التربية الإسلامية بطريقة الاستكشاف الموجه

اليوم: المـادة:

التاريخ: الصف والشعبة:

الموضوع/ نظام الحكم (الحكم ظاهرة اجتماعية)

الأهداف السلوكية :

- ذكر الطبيعة التي فطر الله تعالى الإنسان عليها.
- عطي تعريفاً لمفهوم الحكم بأسلوبها الخاص.
- علل الحاجة إلى الأنظمة والقوانين.
- عرف القوانين الوضعية.
- بين الهدف من القوانين الوضعية.
- عرف القوانين الدينية.
- بين الهدف من القوانين الدينية.
- حديد مصطلح السلطة السياسية.
- حلل القول الآتي (الدولة الإسلامية أساس وحدة المسلمين ونشر الإسلام والحضارة الإسلامية).
- تعطي رأيها في وصف الحكم ظاهرة اجتماعية.

الوسائل التعليمية :

- السبورة.
- الطباشير الملونة.
- الكتاب المدرسي المقرر.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

تحاول المدرسة شد أذهان الطالبات إلى الدرس، وتهيئة المناخ المناسب فتعمل على ربط الدرس الجديد بالدرس السابق.

☜ المدرسة: تناولنا في الدرس السابق حقوق الإنسان في الإسلام، وكانت هذه الحقوق هي:

✍ طالبة: حق الحياة.

☜ المدرسة: ما المقصود بحق الحياة ؟

✍ طالبة: إن الحياة في ظل التشريع الإسلامي محفوظة ومصونة، ولا يجوز الاعتداء عليها إلا بالحق قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْتُلُوا۟ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ﴾ (الإسراء: الآية: 33).

✍ طالبة أخرى: حق الحرية، وحق الأمن، والكرامة.

✍ وأخرى: حق المساواة – حق التعلم، والتربية.

✓ المدرسة: أحسنتن وبارك الله بجهودكن، واليوم سندرس موضوعاً آخر هو امتداد لما درسناه في الموضوع السابق، ويتعلق بالإنسان، وكيفية تنظيم حياته على وفق مبادئ، العدل والمساواة.

2- العرض:

أبدأ بعرض الموضوع من في أثناء الخطوات الآتية:

أ-المقارنة:

أبدأ بإلقاء الأسئلة

☜ المدرسة: ماذا لو عاش الإنسان بمعزل عن الآخرين ؟

✍ طالبة: لا يمكن بأي حال من الأحوال الطبيعية أن يعيش بمعزل عن

الآخرين لأن الله تعالى فطره على حب التجمع مع بني البشر، والاتصال بهم، والتعاون معهم.

✍ طالبة أخرى: حتى يتمكن من تأمين حاجاته ويؤكد مصالحه لديمومة الحياة، وهذا مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓا۟ ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾(الحجرات: الآية:13).

☜ المدرسة: وماذا عن غرائز الإنسان ؟

✍ طالبة: للإنسان غرائز متعددة منها غريزة حب السيطرة، وغريزة حب التملك.

☜ المدرسة: فما شعور الإنسان حيال تلك الغرائز ؟

✍ طالبة: أن يحقق ذاته، ومصالحه من دون أن يتعارض ذلك مع مصالح الآخرين وحقوقهم.

☜ المدرسة: وماذا لو تعارضت هذه المصالح مع بعضها البعض ؟

✍ الطالبة: سيؤدي هذا حتماً إلى إشاعة الفوضى، وإلى نشوب صراعات محتدمة.

☜ المدرسة: إزاء كل هذا هل نحن بحاجة إلى شيء يفوق غرائز الإنسان ؟

✍ طالبة: أجل فالإنسان بحاجة إلى وجود الأنظمة، والقوانين التي تعمل على تنظيم حياته، فهي حاجة إنسانية أساسية.

☜ المدرسة: وما مصدر هذه القوانين ؟

☜ المدرسة: أما أن يكون مصدرها الإنسان وتسمى وضعية.

✍ طالبة أخرى: وأما أن يكون مصدرها خالق الإنسان وتسمى قوانين دينية.

☜ المدرسة: ما الفرق بين هذه القوانين ؟

✍ طالبة: القوانين الوضعية مصدرها الإنسان، وترمي إلى تحقيق مصالحه الدنيوية، وشؤونه الحياتية فحسب.

✍ طالبة أخرى: وأما القوانين الدينية فتسمى بالتشريعات الإلهية، وترمي إلى تحقيق مصالح الإنسان الدنيوية والآخروية. (تثبت هذه المعلومة على السبورة).

وتضيف أخرى: فالقوانين من النوع الثاني تكون أجدى نفعاً وأكثر فائدة للإنسان

☜ المدرسة: من يعمل على تطبيق القانون وتنفيذه ؟

✍ طالبة: الفئة المختارة من الجماعة هي من يعمل على تطبيقه.

☜ المدرسة: إذن هناك نظام اجتماعي يتصل بالمجتمع بكل أطرافه.

✍ طالبة: اجل هناك نظام وسلطة دينية وسياسية واجتماعية تسعى إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فتأمر الناس بالخير، وتنهاهم عن الشر وتحذرهم منه.

ب- الاستنتاج:

☜ المدرسة: ماذا نستنتج مما تقدم ؟

✍ طالبة: نستنتج ان الله تعالى فطر الإنسان طبائع وغرائز جعل الغاية منها إقامة علاقات اجتماعية بين أبناء جنسه لغرض التعايش مع الآخرين وبناء حياته على وفق أسس يسودها الأمن، والنظام، والسلام.

وتضيف طالبة أخرى: وله غرائز متعددة منها غريزة حب السيطرة، والتملك وربما تتعارض مصالحه مع مصالح الآخرين.

وتردف طالبة أخرى قائلة: وأمام ذلك كله برزت الحاجة إلى إقامة نظام حكم اجتماعي ديني وسلطة سياسية تدبر أمور الناس، ولا بدّ من وجود قوانين

تراعي هذه السلطة وتعمل على تنظيم الحياة. (تثبت هذه المعلومات على السبورة، وعلى نحو مختصر ومرتب).

ج- التعليل:

☜ المدرسة: لماذا فطر الإنسان على حب الألفة ؟

✍ الطالبة: وذلك لتقوية صلتة بالآخرين وبناء أسس الحياة الاجتماعية بينهم.

☜ المدرسة: هل أن الفطرة، والغريزة شيء واحد ؟

✍ طالبة: الفطرة تتصل بالروح، وتدفع بالإنسان نحو الانحياز للحق، بخلاف الغريزة التي تكون لصيقة بالجسد، وحاجاته المتعددة.

☜ المدرسة: من تعلل الغاية من وجود نظام الحكم، كونه ظاهرة اجتماعية ؟

✍ طالبة: إن وجود نظام حكم يعمل على إدارة شؤون الدولة من جميع النواحي الدينية والسياسية والاجتماعية هي ظاهرة اجتماعية متحضرة من في أثناء تطبيقه للقوانين، ومتابعة تطبيقها على وفق نظام عادل يضمن حقوق الفرد ويمنع الاعتداء عليه، وإلحاق الضرر به من أية وجهة ومن ثم ضرورة وجود نظام الحكم لضمان خدمة الفرد والمجتمع.

3- التطبيق:

أطلب من الطالبات ذكر أمثلة على ذلك من الواقع

4- النقاط المستنبطة من الموضوع:

☜ المدرسة: أحسنتن جميعاً وبارك الله بجهودكنَّ الطيبة، والآن ماذا يمكننا أن نستنبط من هذا الموضوع ؟

✍ طالبة: نستنبط نقاطاً مهمة منها:

- أن الله تعالى فطر الإنسان بفطرة/ محبته للآخرين، وتعاونه معهم، وأن للإنسان غرائز مختلفة تؤثر في مصالح الآخرين وقد تلحق ضرراً بها.

✍ وتضيف طالبة أخرى: ولا بدّ من وجود قوة تعمل على تنظيم هذه العلاقات الاجتماعية كي يتحقق الخير والمنفعة للجميع. وتتمثل هذه القوة بالقوانين التي تعمل على ضمان حقوق الأفراد والتعريف بواجباتهم.

✍ طالبة أخرى: قد تكون هذه القوانين من وضع الإنسان فتسمى وضعية، وقد تكون دينية، أو تشريعية هدفها مصلحة الإنسان دنيوياً وأخروياً، ولا تطبق هذه القوانين إلا بوجود فئة تعمل على تحذير الإنسان، وتنهاه عن عمل الشر، وتحبب له فعل الخير.

✍ طالبة أخرى: ان الحكم ظاهرة اجتماعية تؤسس لوحدة المسلمين، ونشر الإسلام والحضارة الإسلامية.

5- الواجب البيتي:

تحدد المدرسة الدرس القادم، وهو فلسفة الحكم في الإسلام.

خطة أنموذجية لتدريس مادة التربية الإسلامية بطريقة المناقشة

اليوم: المــادة:

التاريخ: الصف والشعبة:

الأهداف السلوكية:

- تذكر الطبيعة التي فطر الله تعالى الإنسان عليها.
- تعطي تعريفاً لمفهوم الحكم بأسلوبها الخاص.
- تعلل الحاجة إلى الأنظمة والقوانين.
- تعرف القوانين الوضعية.
- تبين الهدف من القوانين الوضعية.
- تعرف القوانين الدينية.
- تبين الهدف من القوانين الدينية.
- تحديد مصطلح السلطة السياسية.
- تحلل القول الآتي (الدولة الإسلامية أساس وحدة المسلمين ونشر الإسلام والحضارة الإسلامية).
- تعطي رأيها في وصف الحكم ظاهرة اجتماعية.

الوسائل التعليمية:

- السبورة.
- الطباشير الملونة.
- الكتاب المدرسي المقرر.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

حاول المدرسة شد أذهان الطالبات إلى الدرس، وتهيئة المناخ المناسب، فتعمل على ربط الدرس الجديد بالدرس السابق.

- المدرسة: تناولنا في الدرس السابق حقوق الإنسان في الإسلام، وكانت هذه الحقوق هي:
- طالبة: حق الحياة.
- المدرسة: ما المقصود بحق الحياة ؟
- طالبة: إن الحياة في ظل التشريع الإسلامي محفوظة، ومصونة، ولا يجوز الاعتداء عليها إلا بالحق قال تعالى﴿ وَلَا تَقْتُلُوا۟ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ﴾ (الإسراء: الآية 33).
- طالبة أخرى: حق الحرية، وحق الأمن، والكرامة.
- وأخرى: حق المساواة – حق التعلم، والتربية.
- ✓ المدرسة: أحسنتن وبارك الله بجهودكن، واليوم سندرس موضوعاً آخر هو امتداد لما درسناه في الموضوعات السابق، ويتعلق بالإنسان، وكيفية تنظيم حياته على وفق مبادئ العدل والمساواة.

2- العرض:

بعد خلق الرغبة والدافع لدى الطالبات أبدأ بالدخول إلى صلب الموضوع، وعلى النحو الآتي:

- المدرسة: أيمكن للإنسان أن يحيا بمعزل عن الآخرين ؟
- طالبة: لا يستطيع ذلك؛ لأن الله تعالى فطره على حب التآلف مع بني جنسه.

- المدرسة: ما فائدة هذا التآلف ؟
- الطالبة: ليُمكنه من تأمين حاجاته الضرورية الكفيلة ببقاء نوعه، واستمرار جنسه.
- المدرسة: لمَ شعر الإنسان بضرورة تنظيم علاقته مع الآخرين ؟
- طالبة: لأن الغرائز المختلفة للإنسان قد تلحق أضراراً بمصالح الآخرين.
- طالبة أخرى: لذا كانت الحاجة إلى وجود نظام وقوانين تكفل للجميع العدالة والمساواة، وتضمن لكل فرد حقوقه، وتعرفه بواجباته.
- وتضيف طالبة أخرى: وهذه القوانين إما أن تكون وضعية، أو دينية (تثبت هذه المعلومة على السبورة).
- المدرسة: ما المقصود بكلا النوعين ؟
- طالبة: القوانين الوضعية من وضع الإنسان، وهدفها تحقيق مصالحه الدنيوية، وشؤونه الحياتية فقط.
- طالبة أخرى: أما القوانين الدينية فهي من وضع خالق الإنسان، وهدفها تحقيق مصالح الإنسان الدنيوية، والأخروية، لذلك فهي أجدى للإنسان وأنفع له، وأضمن في تحديد سلوكه في الحياة. (تثبت المدرسة هاتين المعلومتين على السبورة)، وتلقي سؤالاً آخر.
- المدرسة: وكيف يتم تطبيق تلك القوانين ؟
- طالبة: هناك فئة، أو جماعة تنذر نفسها، أو تختارهاالامة ترعى تلك القوانين، وتعمل على تطبيقها.
- طالبة أخرى: إن هذه الفئة هي التي تتولى سلطة (الأمر والنهي) فتأمر الناس بالخير، وتغريهم به، وتنهي الناس عن الشر، وتحذرهم منه.
- المدرسة: أجل فهذه الفئة ستؤسس المجتمع على وفق مبادئ الحق، والعدل، ثم توجه لهنَّ السؤال الآتي:

؟ ما المقصود بالسلطة السياسية ؟

✍ طالبة: السلطة السياسية ظاهرة اجتماعية تنبثق عن الجماعة.

✍ طالبة أخرى: وما دامت تعد ظاهرة اجتماعية، فلا يتصور وجودها خارج الجماعة، ولا يتصور قيام الجماعة من دون السلطة. (تثبت المدرسة هذه المعلومة على السبورة بعد أن تثني على الطالبات)

☜ المدرسة: متى تحقق قيام أول دولة في الإسلام ؟

✍ طالبة: كان ذلك عندما أقام الرسول الأعظم محمد (صلى الله عليه وأله وسلم) دولة الإسلام في (المدينة المنورة) أثر هجرته إليها.

✍ طالبة أخرى: أجل ثم كانت الدولة الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين امتداداً لها.

✍ طالبة أخرى: الدولة الإسلامية هي أساس وحدة المسلمين، فمن طريقها ينتشر الإسلام، والحضارة الإسلامية.

ب. الخلاصة وأهم ما اشتمل عليه الموضوع من نقاط:

- إن الله سبحانه وتعالى فطر الإنسان على حب التعايش مع بني جنسه، والتعاون معهم لتأمين حاجات بعضهم البعض.
- ضرورة تنظيم العلاقات الاجتماعية بما يضمن للجميع حقوقهم، ويعرفهم بواجباتهم.
- لا يمكن للفرد القيام بهذه المهمة من دون الرجوع إلى الجماعة.
- أهمية الحاجة إلى قيام الأنظمة، والقوانين.
- إن الأنظمة، والقوانين أما أن تكون من وضع الإنسان، او من وضع خالق الإنسان.

- القوانين الوضعية هدفها تحقيق مصالح الإنسان الدنيوية، وشؤونه الحياتية، أما القوانين الدينية فإنها ترمي إلى تحقيق مصالح الإنسان الدنيوية، والأخروية، وفيها سعادة الإنسان في دنياه وأخرته.
- وجود فئة تنذر نفسها، وتختارها الجماعة تتولى تطبيق تلك القوانين.
- إن السلطة السياسية تنبثق عن الجماعة فهما يعملان جنباً إلى جنب.
- إن الدولة الإسلامية أساس وحدة المسلمين، ونشر الإسلام، والحضارة الإسلامية.

3- **التقويم:**

تقوم المدرسة بإلقاء عدد من الأسئلة على الطالبات لتتعرف مدى استيعابهن للموضوع:

ما المقصود بالحكم ؟

ما أنواع الأنظمة والقوانين من حيث المصدر ؟

ما الحاجة إلى قيام الأنظمة، والقوانين؟

أي القوانين تحقق سعادة الإنسان الدنيوية والأخروية ؟

4- **الواجب البيتي:**

تحدد المدرسة الدرس القادم وهو فلسفة الحكم في الإسلام.

أنموذج لخطة يومية لتدريس مادة الجغرافية للصف الثاني المتوسط على وفق الطريقة الاعتيادية

الصف: الثاني م/ الصناعة

المادة: الجغرافية الشعبة: أ التاريخ: / /

الأغراض السلوكية

جعل الطالبة قادرة في نهاية الدرس على:

- تعرف الصناعة.
- تبين الهدف من عملية التصنيع.
- تعدد عوامل قيام الصناعة.
- تعدد الاعتبارات التي تحدد عملية التصنيع في الوطن العربي.
- تؤشر على الخريطة اهم الدول المشهورة بصناعةالحديد في الوطن العربي.
- توازن بين الصناعات المعدنية والصناعات الكيمياوية.
- تذكر مصادر استخراج الزيوت النباتية.

الوسائل التعليمية

- السبورة.
- الطباشير الملون والعادي.
- خريطة الوطن العربي.

سير الدرس ويشمل ما يأتي:

1- المقدمة (التمهيد)

تتضمن تهيئة اذهان الطالبات لموضوع الدرسرس من في أثناء الربط بين الدرس الماضي (الخامات الفلزية بالدرس الجديد (الصناعة) وعن طريق طرح الاسئلة الاتية:

س: ما المقصود بالخامات الفلزية؟

س: ما أنواع الفلزات الموجودة في الطبيعة؟

س: عرفي الصناعة؟

س: ما عوامل قيام الصناعة؟

س: الحديد من الخامات الفلزية، فكيف يمكن استخدامه في الصناعة؟

2- العرض:

وهنا استعمل طريقة المناقشة في عرض المادة التعليمية ويتضمن هذا العرض تدوين العناوين الرئيسة على السبورة وهي:

- الصناعة.
- عوامل قيام الصناعة.
- أهم الصناعات في الوطن العربي.
- أنواع الصناعات.

ومن طرح الأسئلة ومناقشة الإجابات أقوم بتعزيز الإجابات الصحيحة وتصحيح الإجابات الخاطئة وبمشاركة الطالبات، واستعمل الخريطة في في أثناء ذلك في تفسير بعض الحقائق وتوضيحها كما أقوم بكتابة النقاط الرئيسة لتمثل الملخص السبوري.

3- الملخص:

اقوم بإعطاء ملخص عام لموضوع الدرس مع تأكيد العناوين الرئيسة للموضوع.

4- التقويم:

للتثبت من تحقيق أهداف الدرس أقوم بطرح الأسئلة الآتية في نهاية الدرس:

س: ما الصناعة؟

س: ما أهم الدول المنتجة للحديد في الوطن العربي على الخريطة ؟

س: عددي عوامل قيام الصناعة؟

س:ما مفهوم الصناعات الغذائية؟

5- الواجب البيتي:

أنموذج خطة تدريسية للصف الخامس الابتدائي في مادة التاريخ

اسم المدرســـة: دجلة الابتدائية　　　　المادة: التأريخ العربي الإسلامي

الصف والشعبة: الخامس الابتدائي　　　　الموضوع: الجيش في الدولة العباسية

التاريــخ:

الأهداف السلوكية:

- يعلل اهتمام العباسيين بالجيش.
- يعدد صنوف الجيش العباسي.
- يسمي أبرز القادة العرب المسلمين في أثناء العهد العباسي.
- يعرف الصليبيين.
- يحدد سنة حدوث معركة حطين.
- يعرف معركة حطين.
- يذكر النتائج المرتبة بعد تحقيق النصر في معركة حطين.
- يعين على الخارطة موقع معركة حطين في فلسطين.
- يقارن بين الجيش العباسي والجيش في عصرنا الحالي.
- يميز بين الأسلحة قديما وحديثا.

الوسائل التعليمية:-

- السبورة.
- الطباشير الملون.
- خارطة الدولة العربية الاسلامية في العهد العباسي.

خطوات الدرس:

أ- المقدمة:

اعتمد الإلقاء في تذكير الطلبة بمادة الدرس السابق من أجل إثارة اهتمام الطلبة وانتباههم للدرس الجديد، ثمأوجه بعض الأسئلة مثل:

س1- من هو المؤسس الحقيقي للدولة العباسية ؟

فيجيب أحد الطلبة: هو الخليفة أبو جعفر المنصور. اثني على الطالب وأقول أحسنت ثم أعيد الاجابة بصوت واضح ثم اسأل:

س2- ما اعمال الخليفة هارون الرشيد ؟

فيجيب طالب آخر: اهتمامه بالعلم والأدب، إنشاءه بيت الحكمة، التصدي للمتآمرين، قيادته للحملات العسكرية بنفسه. واثني على الطالب ثماكتب عنوان الدرس الجديد على السبورة.

ب- عرض تفاصيل الدرس:

سأعتمد طريقة الالقاء مع الاستجواب لعرض مادة الدرس، واشرحتفاصيل الموضوع مع تدوين بعض المصطلحات الصعبة على السبورة وأبدأ بشرح تفاصيل الموضوعمحورا تلو الاخر من في أثناء توجيه بعض الاسئلة وتلقي اجابات الطلبة عنها مع اعطاء التعزيز الملائم بعد كل استجابةمن أجل احداث تفاعل صفي بين الطلبة والمدرس ومن هذه الأسئلة:-

س1- ما أسباب اهتمام الدولة العباسية بالجيش؟ يجيب أحد الطلبة: إنها القوة الضاربة لمواجهة الاعداء والطامعين، اثني على الطالب ثم أسال.

س2- ما أبرز القادة العرب المسلمين في أثناء العهد العباسي ؟.

يجيب أحد الطلبة: معن بن زائدة الشيباني.

ويجيب طالب آخر: صلاح الدين الأيوبي وهكذا باقي الأسئلة والمحاور بين الطلبة والمدرس.

ج- التقويم:

من أجل معرفة استيعاب الطلبة للدرس يوجه المدرس عددا من الأسئلة التقويمية وهي:

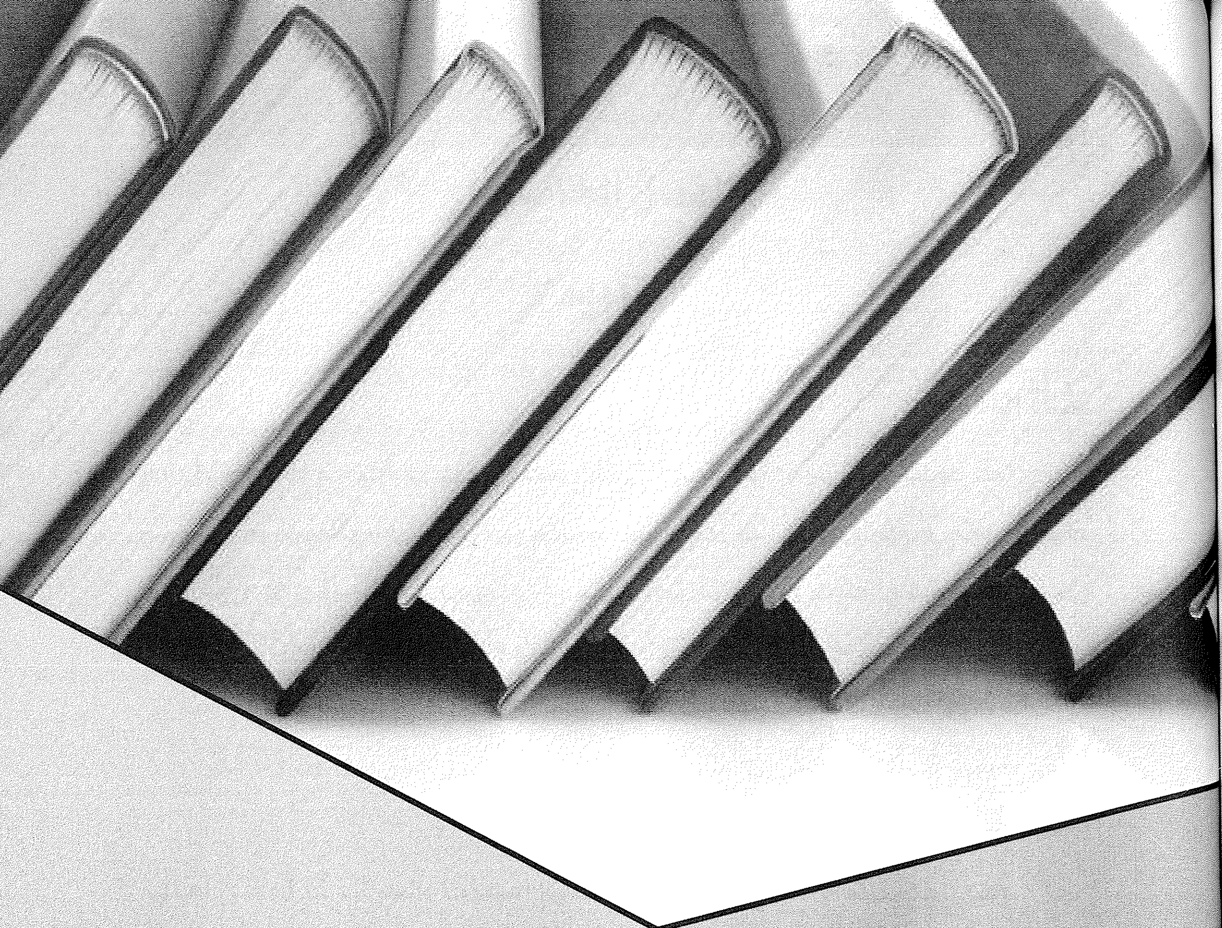
س1- عدد صنوف الجيش العباسي؟

ج- الفرسان، المشاة، الجند الخاص بالخليفة.

س2- ما أسم المعركة التي انتصر بها العرب المسلمون على الفرنجة الصليبيين ؟

ج- معركة حطين سنة 583 للهجرة.

الواجب البيتي:



الفصل الخامس

التقويم

5

الفصل الخامس

التقويم

نشأة التقويم:

تعد عملية التقويم قديمة قدم الإنسان نفسه، فقد بدأت مع بداية خلق آدم عليه السلام. فبعد أن خلق الله آدم عليه السلام زوده بالمعارف والعلوم كلها، ثم وضعه في موقف اختباري مع الملائكة فتفوق عليهم، قال تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ
ٱلۡأَسۡمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمۡ عَلَى ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسۡمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ ٣١ قَالُواْ
سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ٣٢ قَالَ يَٰٓـَٔادَمُ أَنۢبِئۡهُم بِأَسۡمَآئِهِمۡۖ فَلَمَّآ
أَنۢبَأَهُم بِأَسۡمَآئِهِمۡ قَالَ أَلَمۡ أَقُل لَّكُمۡ إِنِّيٓ أَعۡلَمُ غَيۡبَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَأَعۡلَمُ مَا تُبۡدُونَ وَمَا كُنتُمۡ
تَكۡتُمُونَ ﴾[1].

ولقد اهتم علماء المسلمين بعملية التقويم اهتماماً ملحوظاً لما له من اهمية في تطوير العملية التعليمية، وكانوا ينظرون الى المتعلم نظرة متكاملة وقد شملت عملية التقويم كلاً من المدرس، والكتاب.

ونجد في صدر الإسلام الأول أن الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) كان يضع الرجل المناسب في المكان المناسب فوضع علياً (عليه السلام) في الإفتاء، وبلال (رضي الله عنه) للآذان، ومعاذ بن جبل وعدد من الصحابة ولاهم على الأمصار، وفي تفسير ابن عباس (ترجمان القرآن) يذكر أن أبا ذر انه سأل النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) أن يوليه الإمارة، فقال له الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم): " انك رجل ضعيف يا أبا ذر وأنها أمانة ويوم القيامة خزي وندامة "[2].

---

(1) البقرة / 31 - 33 .

(2) مسلم ، الإمام مسلم بن الحجاج القشيري . صحيح مسلم ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار التراث العربي ، بيروت ، د.ت .

وقد اختلف مفهوم التقويم في الوقت الحاضر عن ذي قبل فكان سابقاً موجها للكشف عن جوانب القوة والضعف والقصور في مجالات التحصيل بالاعتماد على أساليب المعرفة، أما في الوقت الحاضر فأصبح عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة التقدم الذي أحرزه الفرد والجماعة وفي ضوء نتائج التقويم يمكن تحديد الخطوات الضرورية لتحسين العملية التربوية. فهو يمثل القاعدة الأساس لأي خطوة تطويرية ويسهم في الكشف عن إمكانات المتعلمين وقدراتهم. ومن هنا أصبح ينظر إلى هذه العملية على أنها عملية شاملة لجميع عناصرها.

فهو يسير جنباً إلى جنب مع هذه العملية من إعداد الأهداف وصياغتها الى آخر مرحلة من مراحل التقويم. فصار يركز على جانبين رئيسين هما التشخيص والعلاج.

أهمية التقويم:

من دواعي عملية التقويم أنها أصبحت أكثر أهمية من ذي قبل عند سقوط نظرية الترويض الشكلي في ميدان التعليم تلك النظرية القائمة على سيكولوجية الملكات المعروفة، التي كان التقويم فيها محدوداً ويسيراً.

وسقوط هذه النظرية جاء نتيجة للأبحاث التي قام بها كل من ثورندايك، وودورث، ووليم جيمس وغيرهم، اذ غدا التقويم نظاماً تربوياً بغض النظر عن فلسفته يهدف الى إعداد المتعلم في مجتمعه ليكون منسجماً فاعلاً. ويمكن القول ان حقبة الثمانينات من القرن الماضي قد شهدت نقلة كبيرة للتقويم التربوي في المحتوى والأسلوب، ولاسيما في الولايات المتحدة الأمريكية بعد أن فوجئ المربون الأمريكيون بإطلاق الاتحاد السوفيتي لقمره الصناعي الأول (سيونتيك)

مما دعا الكثير منهم للاهتمام بالمنهاج والعمل على تطويره حتى علت عبارتهم الشهيرة " ما الذي درسه ايفان، ولم يدرسه جون " [1].

وقد أصبحت عملية التقويم في صميم العمل التربوي، وهي لا تعني بمجرد نتاج هذا العمل، ولكنها تعنى الى جانب ذلك بنوعية التدريس قدر عنايتها بنوعية التعلم، ونوعية المواقف التعليمية، والتنظيمات المدرسية والإمكانات المتاحة؛ ليحصل التعلم وفقاً للأهداف المحددة للمنهج وما يتخذ من إجراءات لتعديل مسار الجهد التربوي الذي يحدده المعنيون بالعملية التربوية، فهو لا يتم على نحو عفوي أو عشوائي وإنما يعتمد على الأدلة الصادقة التي يتم الحصول عليها من عدة مصادر.

وتبرز أهمية التقويم في منهج اللغة العربية في ما يأتي:

1- معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، ومن طريق ذلك يمكن للمدرس أن يؤكد نقاط القوة، ويعالج جوانب الضعف بتوجيه المتعلمين الى كيفية استثمار أوقاتهم وتحديد مشكلاتهم ومعالجتها.
2- توضيح الفروق الفردية بين المتعلمين، واكتشاف الطلبة الأذكياء وما ينبغي على المدرس فعله من اجل مساعدة الطلبة متدني الذكاء.
3- معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية كماً وكيفاً، وبأية وسيلة تحققت.
4- مساعدة المدرس إدراك مدى فاعليته في التدريس، ومدى كفاية الطرائق المستعملة وهذا من شأنه أن يجعل المدرس متطوراً في استعماله لاستراتيجيات التدريس المتنوعة ورفع أدائه.
5- إعطاء المتعلمين قدراً من الإثابة، والتعزيز للمزيد من بذل الجهد ومواصلة العطاء.

---

(1) بشارة، جبرائيل. المنهج التعليمي، ص348-350، ط1، دار الرائد العربي، 1983.

6- إيجاد نوع من الصلة الوثيقة بين المدرسة والبيت إذ انه يجعل أولياء الأمور مطلعين على مستوى أبنائهم، ومن ثم يدفعونهم الى الأمام، واستثمار أوقاتهم فيما يحقق أهداف المدرسة من العملية التعليمية.

7- تطوير العملية التعليمية من طريق ما يقدمه التقويم من معلومات عن الأوضاع التعليمية السائد في المجتمع، وحاجات أفراده.

وظائف التقويم:

1- تشخيصي: فالتدريس عملية تفاعل بين المدرس والمتعلم، وبيئة التعلم التي يهيئها المدرس في الموقف التعليمي. والأسئلة جزء من فعاليات التقويم ومن إجراءاته فالمدرس يعمل على استخدام الآتي:

أ- استكشاف قدرات الطلبة واستعداداتهم، فالمدرس هو الذي يحرك تلك الاستعدادات، ويوجهها الوجه الصحيحة.

ب- تعرف البيئة الثقافية للمتعلمين فهم ينحدرون من عدة طبقات ومستويات متباينة فيستعمل انجح السبل في تدريسه.

ج- تحديد مواطن القوة، والضعف في المنهج.

إذن الهدف من التشخيص هو حث الطلبة على الدراسة وبذل الجهد للوصول الى النتائج المرضية.

2- علاجي: يسهم التقويم في معالجة عدد من السلوكيات المغلوطة، ويوضح المفهومات الغامضة ومن ذلك:

أ- تصحيح المفهومات المغلوطة: ولاسيما تلك الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى.

ب- تصويب الأخطاء: فالمتعلم يتعلم أمورا معينة، لكنه لا يتقن ما تعلمه، فهو بحاجة الى تحسين أدائه وتصويب أخطائه.

ج- تطوير الأهداف: فالأهداف لا تحقق جملة واحدة بل يراد لها وقت طويل.

د- تعديل الإجراءات: وذلك بتهيئة الموقف الصفي وتوفير المناخ الدراسي والتأكد من ذلك قبل الشروع في عملية التدريس.

3- وقائي: وذلك لتحديد العلاج المناسب من طريق:

أ- تحديد أساليب النجاح، والقصور في عملية التدريس فمثلاً الذي عنده مشكلة في قواعد التلاوة فبالإمكان التعاون مع مدرس اللغة العربية وهكذا.

ب- التغذية الراجعة: وهي عملية تزود المدرس بمعلومات، أو بيانات عن سير أدائه، والاستجابة الموازنة لأدائه الفعلي، وما تحقق من أهدافه المخطط لها من طريق تدريسه، ونشاطه فيتجنب ما كان من سلبيات، ويعزز ما كان من ايجابيات.

ج- التطوير، وتحديث المناهج: فلا يمكن أن نتصور أنّ هناك منهجاً ثابتاً وجامداً على الدوام لا يستجيب لما تقتضيه عوامل التغيير والتطوير، فتطوير المنهج جزء أساسي في إطار أي نظرية يتبناها، واضعو المنهاج.

د- توعية المجتمع بأهمية التربية، والمشاركة في حل مشكلاته: فعندما تعلن نتائج التقويم فان ذلك يتيح للمجتمع أن يدرك أهمية ما تقوم به المدارس من جهد تربوي وليس المقصود بإعلان النتائج هو ذكر الأرقام العددية، والنسب المئوية. بل تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتقدمها سواء من حيث المناهج أم المدرسين أو الإجراءات المادية، لكي يطمئن المجتمع علي سير العملية التربوية ودفعها الى الأمام من طريق معالجة جميع جوانب القصور وتدعيم الجوانب الايجابية

خصائص التقويم:

تركز عملية التقويم على جملة من الخصائص هي:

1- عملية هادفة: فالتقويم الهادف هو الذي يبدأ بأهداف واضحة محددة ومن دون تحديد الأهداف يكون التقويم عملاً عشوائياً لا يساعد على اصدار الاحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة.

2- الشمول: طالما ان التقويم يرتبط بالأهداف فان ذلك بالضرورة ينبغي ان يتتبع جميع الأهداف، وعدم الاقتصار على أهداف معينة.

3-الاستمرارية: إن عملية التقويم جزء اصيل من العملية التعليمية ولما كانت هذه مستمرة مادام الانسان حياً كان لزاماً ان تستمر عملية التقويم بانواعها وعدم الاكتفاء بتقويم واحد.

وقد اكد هذا المعنى الرسول الكريم (صلى الله عليه وآله وسلم) بقوله: " الكيس من دان نفسه وعمل لما بعد الموت. والعاجز من اتبع نفسه هواه وتمنى على الله الاماني "[1].

4-التعاون: هذه الخصيصة تعود بفوائد كبيرة لكل من المدرس، والطالب وولي الامر والمهتمين بالعملية التعليمية ولابد ان تتضافر كل الجهود لتحقيق اكبر قدر ممكن من الفوائد فالمسؤولية عامة ومشتركة. قال (صلى الله عليه وآله وسلم) " كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته"[2].

---

(1) الترمذي ، محمد بن عيسى بن سورة . سنن الترمذي ، 21 / 1259، تحقيق : أحمد محمد شاكر ، دار أحياء التراث العربي- بيروت ، ب.ت .

(2) البخاري ، محمد بن إسماعيل (ت 256هـ) . صحيح البخاري ، ص7138 ، دار الفكر، بيروت ، (1401هـ - 1981م) .

5-الاقتصاد: يعني استعمال انسب الاساليب، والوسائل التي يمكن بوساطتها الاقتصاد في الجهد، والوقت، والتكلفة.

6-استناد التقويم على اسس علمية، ويتحقق ذلك من طريق موضوعية الأدوات المستعملة وصدقها وثباتها. ونقصد بالموضوعية عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل اليها بالعوامل الذاتية لمن يؤدي التقويم. ونقصد بالصدق ان الادوات نفسها يكون بمقدورها ان تقيس ما وضعت لقياسه.

أما الثبات فيعني الحصول على النتائج نفسها تقريباً اذا استعملت اكثر من مرة

7- إن يكون التقويم وصفاً لعملية تطورية، وليس رصداً لحالة معينة.

8-التقويم عملية ديمقراطية: فهو يقوم على اساس احترام شخصية الطالب. بحيث يشارك في ادراك غاياته ويؤمن باهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً. بل يشارك في تقويم ذاته كما يقوم على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

9- التقويم يعتمد اساليب متعددة. فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها. وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي لكل ذلك تتطلب استعمال وسائل، وأدوات متنوعة لكي تعطي التصور الكامل، والصورة الحقيقية لجميع هذه الامور.

الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي:

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتالية منسقة يكمل بعضها البعض الأخر، ويمكن توضيح خطوات التقويم التربوي بما يأتي:

1- تحديد الأهداف: وهي الخطوة الأولى في عملية التقويم التي يجب أن تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح حتى تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.

2- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها: فهناك العديد من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها ، فهناك المنهج ومكوناته ، والمدرس وقضاياه ، والطالب ونموه ، والمدرسة وأدارتها ، وغير ذلك من المجالات.

3- الاستعداد للتقويم: ويتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من أدوات التقويم، وكذلك إعداد القوة البشرية المدربة للقيام بعملية التقويم.

4- التنفيذ: عند البدء بعملية التقويم، إذ لابد من الاتصال بالجهات التي سوف يتناولها التقويم من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا الى تحقيق أفضل النتائج.

5- تحليل وتفسير واستخلاص النتائج: تمثل هذه الخطوة جمع البيانات المطلوبة وتصنيفها وتحليلها واستخلاص النتائج.

6- التعديل وفق نتائج التقويم: بعد الحصول على النتائج من الخطوة السابقة يمكن تقديم مقترحات مناسبة تهدف الى تحقيق أهداف منشودة في عملية التقويم.

7- تجريب الحلول المقترحة: وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها من جهة أخرى.

التقويم والمنهج:

لا يمكن التحدث عن المنهج الدراسي دون التطرق الى مفهوم التقويم، فما دام المنهج يمثل محتوى التربية للمتعلمين، فلابد من معرفة ما تحقق من هذا المحتوى، أي ما أكتسبه المتعلمون وما لم يكتسبوه.ولكي نطور هذا المحتوى

بما يحقق الأهداف المنشودة ويواكب التغيرات المتسارعة فلابد من أجراء عملية التقويم التربوي. وهذا يعني ضرورة وجود توازن وتوافق بين مفهوم المنهج ومكوناته من جانب ومفهوم التقويم وابعاده من جانب آخر.

أن التطور الحاصل على مفهوم المنهج الحديث أدى الى تغير النظرة الى التقويم، فالتقويم شمل جميع عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأنشطة، وبهذا أصبحت عملية التقويم مع المفهوم الحديث للمنهج تمثل توضيح مواطن الضعف والقوة في المنهج فضلا عن اقتراح البدائل الممكنة، والحلول المناسبة، واتخاذ أفضل الوسائل والسبل الكفيلة لإصلاح المناهج الدراسية وجعلها أكثر تحقيقا للأهداف ولنمو الفرد والمجتمع.

وهناك من يحدد المنطلقات الثلاثة الآتية لتقويم المنهج:

1-التعامل مع المنهج على أنه نظام، إذ سيتيح لنا هذا التعامل مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصر المنهج،مع العلم أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل الى بقية العناصر الأخرى سلبا أو إيجابا.

2-النظرة الى نظام المنهج على أنه من عناصر نظام التربية،وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى، ويؤثر فيها.

3-الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو لغرض التطوير أو لكليهما ، إذ أن إعداد الطلبة يجب أن لا يكون ليومهم بل لغد مشحون بالتغيرات والأحداث والتي يحتاج العيش فيها الى قدرات خاصة تتلاءم مع المبادئ التي تقوم عليها النظرة المستقبلية، مثل: استيعاب التكنولوجيا والتمكن منها ، وممارسة الحياة التعاونية ، وتطوير مهارة الاختيار المهني ، واكتساب مهارات التفكير الذاتي والإبداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات والمحافظة على البقاء.

مجالات تقويم المنهج :

ينصب تقويم المنهج بصفة أساسية على المكونات الرئيسة للمنهج، ما يتصل به من برامج لتدريب المدرسين والموجهين.. الخ.

ومن ابرز المجالات ما يأتي:

1- تقويم الأهداف من حيث ملاءمتها للمتعلم والمرحلة التعليمية والمادة الدراسية ومدى ارتباط هذه الأهداف بأهداف المجتمع.

2- تقويم المحتوى من حيث مناسبته لتحقيق الأهداف أو مناسبته للطالب أو من حيث ترتيبه أو تسلسله ومدى ارتباطه بعناصر المنهج الأخرى.

3- تقويم الطريقة التدريسية من حيث مناسبتها للمحتوى والطلبة، وإلى أي مدى تنمي طرق التفكير لديهم ومدى مراعاتها للفروق الفردية لديهم.

4- تقويم الأنشطة التعليمية والتقنيات التربوية من حيث مناسبتها للأهداف والطلبة، وللمادة الدراسية، ولطرائق التدريس.

أنواع التقويم :

بعد الإطلاع على أدبيات التقويم وُجد أن هناك اهتماما كبيرا من لدن المختصين بالتقويم، فتناولوه من زوايا مختلفة تعبر عن وجهات نظرهم، فتعددت أنواعه. وأن تحديد النوع يتوقف على نوع المعلومات والبيانات اللازمة في البرنامج المقوم، وعليه يحاول الباحث توضيح هذه الأنواع وكالأتي:

أنواع التقويم بشكل عام :

1- التقويم الرسمي (الشكلي) Formal Evaluation :وهو التقويم الذي تقوم به المؤسسات التربوية الرسمية اذ يتم بموجبه التوصل الى قرارات وأحكام حول مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقا.

2- التقويم غير الرسمي (غير الشكلي) Informal Evaluation :وهو التقويم الذي يمارسه الناس بشكل عام بخصوص البرنامج المقصود، إذ يتم التوصل على أساسه الى قرارات وأحكام دون تحديد مسبق للأسس التي يقوم عليها، وهو نوع عارض من التقويم يعتمد على الآراء والانطباعات الشخصية.

ويرى ليونارد هامبتون (L.Hampton) أن النوعين من التقويم يتعلقان بمسألة العلمية والموضوعية، ويؤكد ضرورة عدم اعتماد المقوم على النوع غير الشكلي من التقويم.

أنواع التقويم بحسب الشمول :

1- التقويم المكبر(الكلي) Macro Evaluation :وهو التقويم الذي يهتم بتناول مخرجات النظم وعلاقاتها بالأهداف، ويعتمد على أكثر من أداة في جمع البيانات ويستعمل في عمليات التخطيط التربوي.

2- التقويم المصغر(الجزئي) Micro Evaluation :وهو التقويم الذي يجري داخل الصف ويهدف الى معرفة نمو وتقدم الطلبة في عملية التعلم دون ربط ذلك بأنظمة فرعية أخرى، ويعد تغذية راجعة للمدرسين والطلبة.

أنواع التقويم بحسب وقت أجرائه :

1- التقويم التمهيدي Initial Evaluation: وهو التقويم الذي يستعمل عادة قبل البدء بالبرنامج التعليمي، لغرض التعرف على مقدار ما يمتلكه الطلبة من معلومات عن المادة التي سوف يدرسها والتأكد من الخلفية العلمية للطلبة.

2- التقويم التكويني(البنائي)Formative Evaluation: وهو التقويم الذي يحصل في أثناء العملية التعليمية، ويكون الهدف منه تزويد المدرس والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى التقدم الحاصل لدى الطلبة.

3- التقويم التشخيصي: وهو التقويم الذي يرتبط بالتقويم التكويني، من أجل تأكيد الاستمرارية في التقويم، والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي، فضلا عن تحديد الأخطاء الشائعة بين الطلبة سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم.

4- التقويم الختامي(النهائي) Summative Evaluation : وهو التقويم الذي يهدف الى معرفة ما حققه المنهج من أهداف وذلك من طريق تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة لتعليم مقرر ما،ويهدف أيضا الى تحديد مستوى الطلبة تمهيدا الى نقلهم الى صف أعلى.

أنواع التقويم بحسب نوع المعلومات والبيانات التي يتم جمعها :

1- التقويم الكمي Quantitative Evaluation:وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية(الكمية)،كالنتائج التي نحصل عليها من الاختبارات أو التقارير التي نحصل عليها من الاستبيانات، إذ توفر هذه الأدوات معلومات كمية.

2- التقويم النوعي Evaluation Qualitative: وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات التي يتم جمعها بالملاحظة ووصف السلوك وصفا دقيقا، إذ تُدون الملاحظات في ملف الطالب من المدرس أو المرشد التربوي أو ولي أمر الطالب.

أنواع التقويم بحسب الموقف من الأهداف:

1- التقويم المعتمد على الأهداف Objective Dependent: يستعمل في تقويم البرنامج في ضوء أهدافه لمعرفة مدى تحقق أهداف البرنامج.

2- التقويم غير المعتمد على أهداف Objective Independent: جاء هذا التقويم كرد فعل على التقويم المعتمد على الأهداف، لأن الأهداف قد

لا تعبر عن حقيقتها في البرنامج، أو قد تكون غامضة وتتميز بالعمومية أو متناقضة مع بعضها مما ينعكس على نتائج التقويم.

أنواع التقويم بحسب القائمين به :

1- التقويم الداخلي Internal Evaluation: ويقوم به المعنيين بالبرامج التعليمية.

2- التقويم الخارجي External Evaluation:ويقوم به ممن ليس لهم علاقة بالبرنامج التعليمي، ويهدف للمقارنة بين برنامج وآخر وهناك من المختصين من يدعو الى الدمج بين النوعين.

ومن حيث التقويم الإجرائي يوجد نوعان رئيسان هما:

أولاً: الاختبارات الشفوية: فهي ضرورية لقياس تحقيق بعض الأهداف مثل معرفة كفاية الطالب في القراءة أو التعبير، ففي هذه الحالة يجب أن نلجأ إلى الاختبارات الشفوية.

ثانياً: الاختبارات التحصيلية: وهي الاختبارات التي تعتمد على الكتابة وتحرير الأجوبة على اللوحات.

الاختبارات:

تعد الاختبارات احدى وسائل التقويم السائدة في اغلب المجتمعات ويرجع اول استعمال لها الى الصينيين نحو 200 سنة ق.م، وكان الغرض منها فحص كفاية الأفراد، ومنذ ذلك الحين اخذت تتطور وتاخذ صيغا مختلفة اذ اصبحت من اهم الادوات التي يمكن بها قياس ما تم تحقيقه من معارف ومهارات عقلية.

وقد استعمل العرب المسلمون (الاختبارات التحصيلية) على شكل امتحانات شفوية وتحريرية وكانوا يقومون بها بشكل دوري من حين لاخر، اضافة الى انهم استعملوا الاختبارات المهنية وهم اول من وضعوا هذه الاختبارات لاختيار الرجل المناسب في المكان المناسب والدليل على ذلك ان الرسول (صلى

الله عليه وآله وسلم) كان يختبر اصحابه ثم يضعهم في المكان المناسب لهم فيضع من يتصف بالشجاعة في قيادة الجيش ويضع من يتصف بالاتزان والحكمة في القضاء وهكذا يتم ذلك من طريق اختباره (صلى الله عليه وآله وسلم) لهم فمثلا اختيار الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) لبلال بعد ان اختبر صوته فاوضح (صلى الله عليه وسلم) لاصحابه (رضي الله عنهم) سبب اختياره لبلال لانه كان اندى صوتا.

اضافة الى ذلك فان الرسول (صلى الله عليه وسلم) كان يختبر اصحابه ويسألهم ليعلمهم امور دينهم ودنياهم ايماناً منه باهمية السؤال وقيمته فيقول الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) " أ تدرون من المفلس ؟ قالوا: المفلس فينا من لادرهم له ولا متاع، فقال: ان المفلس من امتي يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ويأتي وقد شتم هذا وقذف هذا واكل مال هذا وسفك دم هذا وضرب هذا فيعطي هذا من حسناته وهذا من حسناته فان فنيت حسناته قبل ان يقضي ما عليه اخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم طرح في النار " [1].

إن قدم هذه الاختبارات واستمرارها منذ العصور والى وقتنا الحالي يؤكد على اهميتها ويدل على انه من الصعب الاستغناء عنها في تقويم الفرد وتقويم مهارته وأدائه.

اما في العملية التعليمية، فان الاختبارات هي من اكثر اساليب التقويم شيوعا واستخداما في قياس نواتج التعلم، اذا يتقرر في ضوء نتائجها انتقال الطالب من مستوى دراسي الى اخر فضلا عن انها تحدد القبول والانتقال من مرحلة الى أخرى

---

(1) مسلم ، الامام مسلم بن الحجاج القشيري . صحيح مسلم ، ج8 ، ص18 ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار التراث العربي ، بيروت ، د.ت .

وهكذا ظهرت انواع متعددة من الاختبارات وذلك لكثرة استعمالها في تقويم الطلبة، وقد قسم التربويون الاختبارات على انواع متعددة من حيث الشكل والوظيفة، حيث تعمقوا فيه لدرجة تصل الى التعقيد.

الاختبارات الموضوعية:

تعني الموضوعية هنا الاتفاق في تقدير الدرجات، او استقلالية نتائج القياس عن الاحكام الذاتية للشخص الذي يجري هذه العملية.

وتعد الاختبارات الموضوعية وسائل قياس حديثة العهد نسبيا في التربية، حيث بدأ استعمالها واضحا منذ عام (1915) لدى عدد من الانظمة التعليمية المحلية في الولايات المتحدة الامريكية ويرجع السبب في تسميتها لموضوعية تصحيح اجاباتها، أي ان تصحيح المدرس لهذه الاختبارات محدود بموضوع اجاباتها المحددة المعروفة دون أي فرصة لتدخل ميوله او اهوائه الشخصية في تقرير صحتها او قيمتها.

وهذه الاختبارات من اهم وسائل قياس تحصيل الطلبة ولا تتطلب من الطالب ان يكتب اجابة مطولة او ان يجتهد في تنظيم اجاباته وكل ما عليه فعله ان يضع كلمة او اكثر لتكملة جملة او عبارة او وضع اشارة للحكم على جملة بانها صحيحة او خاطئة او ترتيب بعض الحقائق.

وفي هذا النوع من الاختبارات عادة يكثر المدرس من الاسئلة حتى يضمن شمولية اكبر جزء من المنهج فيها.

وينبغي ان تكون الاسئلة واضحة الصياغة، بها اماكن محددة للاجابة حتى يسهل تصحيحها، تتدرج وتتسع لقياس المستويات المعرفية المتدنية والعليا، وتشمل الأهداف المخصصة للمادة الدراسية ولها تعليمات واضحة ومحددة ونموذج للاجابة.

وللاختبارات الموضوعية مزايا عدة اهمها:

أ- الموضوعية: وهي الميزة المهمة فيها والتي تشير الى انعدام او ضعف التاثير الذاتي للمدرس في العلامات التي ياخذها الطالب، اضافة الى ضعف الاسلوب واللغة والتاثيرات الشكلية الأخرى.

ب- الشمولية: حيث انها تغطي مساحة واسعة من المنهج الدراسي وربما جميعه ومن ثمَّ ؛ فهي أسئلة متنوعة ومتعددة تمثل المادة الدراسية بشكل جيد.

ج- يمكن استعمالها في قياس درجات متفاوتة من المعرفة والفهم.

د- لا تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في تصحيحها، ومن ثم فهي اقتصادية ويمكن تصحيحها آليا بالاجهزة الحاسبة.

هـ- لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح فتقديراتها لا تختلف من وقت الى اخر او من مصحح الى آخر.

و- تمكن المدرس من معرفة وتشخيص نواحي الضعف او التقصير في تحصيل الطلبة، كما انه يستطيع ان يتعرف على الاخطاء الشائعة في تحصيل الطلبة ويحاول مواجهتها.

ز- تمكن الطالب أن يفحص نفسه بنفسه وتقدير درجة اختباره.

ح- لا يمكن للطالب ان يتهرب من الاجابة عن الاسئلة الموضوعية ولا يستطيع ان (يلف ويدور) في الاجابة على مثل هذه الاسئلة.

أما ابرز مساوئها فهي:

أ- تشجع الطلبة على التخمين للوصول الى الاجابات الصحيحة والنجاح عن طريق الصدفة.

ب- إنها سهلة الغش.

ج- تتطلب جهدا كبيرا ووقتا طويلا ومهارة عالية لاعدادها، اذ ان وضع هذه الاختبارات يحتاج الى مجهود كبير فلابد من تكريس وقت طويل لاختيار الاسئلة ولصياغتها ولصياغة الاجابات المتعددة ولكثير من المسائل الدقيقة المتضمنة في اعداد اوراق للاجابة ومفاتيحها.

د- تحتاج الى تكلفة عالية، والى امكانيات مالية وطباعية كبيرة.

هـ- لا تتيح للطالب الفرصة للتعبير عن نفسه ولا تدربه على توظيف المفردات والجمل والعبارات اللغوية في كتابة ما يريد.

وللاختبارات الموضوعية انواع واشكال متعددة هي:

أ – اختبار الصواب والخطأ:

ويتخذ هذا النوع من الاختبارات صورة عبارة تضم حقائق تاريخية او رقمية او فكرية ثم يطلب من المختبر تحديد صحة هذه العبارة او خطئها وذلك بوضع رمز امام العبارة او في نهايتها يدل على الصواب والخطأ.

ومن اهم شروط هذا النوع عمل موزانة بين مجموعات العبارات الصحيحة ومجموعة العبارات الخاطئة وعدم ترتيبها بنظام يكشف سر هذا النظام ويجعل المتعلم يحصل على الدرجات دون معرفة فلا يجوز تنظيمها بالتناوب بين الصح والخطا مثلا، وان لا تتضمن العبارات اكثر من فكرة واحدة، والا توضع في صورة النفي او نفي النفي، وان يكون العبارات او المفردات كبيرة لتقليل عامل التخمين، والطريقة السليمة لتصحيحها طرح درجات الاجابة الخاطئة من درجات الاجابة الصحيحة حتى لا يلجأ الطالب الى التخمين، ومن المستحسن تنبيهه الى ترك العبارات التي لا يكون متأكدا من الاجابة عنها.

ويهدف اختبار الصواب والخطأ الى تنمية قدرة الطلبة على القراءة الناقدة والتفكير السليم وتمييز الخطأ من الصواب واعطاء الحكم السديد.

اما عيوب هذا النوع فانه يشجع الطلبة على الحفظ والاستظهار ولا يقيس بعض القدرات العقلية العليا مثل التحليل ونسبة التخمين فيها (50٪).

ب- اختبار الاختيار من متعدد:

يعد هذا الاختبار من افضل انواع اختبارات الموضوعية واجودها حيث انها تقيس أهدافا عقلية عليا لا تستطيع بقية الاختبارات الموضوعية الاخرى من قياسها.

وياتي هذا النوع من الاختبار في صورة عرض مشكلة على الطالب ثم تقديم مجموعة من البدائل ويكون احدها هو الاجابة الصحيحة ثم يطلب من الطالب ان يضع علامة تدل عليه او يكتب رقم الاجابة الصحيحة في المكان المخصص لذلك ويشترط في هذا النوع من الاختبارات الا تقل البدائل عن اربعة ولا تزيد عن ستة كي لا تكون هناك فرصة للتخمين، اضافة الى وجوب تقارب هذه البدائل لتستطيع ان تميز بين الطالب الذي يعرف الاجابة حقا من الاخر الذي يخمن.

ويتميز هذا النوع من الاختبارات بالموضوعية، ويعطي كمية كبيرة من المقرر ويقل فيه عامل التخمين ويقيس قدرات متنوعة مثل القدرة على التصرف وادراك العلاقات اضافة الى انه سهل التصحيح.

أما عيوب هذا النوع من الاختبارات فهو حاجتها الى وقت وجهد كبير من المدرس عند اعدادها لصعوبة العثور على عدد كاف من المشتقات الجيدة، كما أنها تحتاج الى نفقات كبيرة في طباعتها وتحضيرها مما يؤدي الى ان تكون منخفضة الصدق قليلة الشمول للمنهج الدراسي.

واختيار الإجابة الصحيحة للاختيار من متعدد له صور وهي:

أ – اختيار الاجابة الصحيحة من بين الاجابات الاخرى الخاطئة، وهذا ما يعرف بـ (البحث عن الصواب).

ب- اختيار الإجابة الخاطئة من بين الاخرى الصحيحة وهذا ما يعرف بـ " البحث عن الخطأ" ويلاحظ في هذا النوع وجود اداة استثناء مثل (ما عدا) و(الا).

ج-اختيار أفضل إجابة من الإجابات المتعددة وهي تكون كلها صحيحة وتوجد بينها واحدة فقط هي انسبها واهمها اواقربها الى الصحة في حين تقل بقية الاجابات في درجة الاهمية ويعرف هذا بـ " البحث عن الاهمية".

ج- أسئلة المزاوجة أو المطابقة

وهو من اكثر انواع الاختبارات الموضوعية استعمالا خاصة في مناهج المراحل التعليمية الاولى ؛ بسبب سهولة وضعه بوساطة المدرسين والإجابة عنها بوساطة المتعلمين، وهو اختبار مهم ايضا لانه تقل فيه نسبة التخمين عن اختبار الصواب والخطا، كما انه يعد نوعا متطورا من اختبار متعدد الاختيارات، ونظرا لانخفاض نسبة التخمين فيه فانه اكثر موضوعية وثباتا من الاختبارات الأخرى.

وفي هذا النوع من الاختبارات تعرض على الطالب قائمتين من الفقرات بحيث يوجد بين معظم الفقرات او الكلمات او المصطلحات في احدى القائمتين علاقة بما يوجد في القائمة الثانية والأسئلة من هذا النوع تنمي لدى الطالب بناء الارتباطات والعلاقات بين الأشياء فهي تعتمد على عمليات عقلية متقدمة شريطة ان تُصاغ أو تُختبر بطريقة مناسبة.

ويستحسن في هذا النوع من الاختبارات الا تتساوى قائمة المقدمات (القائمة الأولى) مع قائمة الاستجابات (القائمة الثانية) بحيث يجب ان تزيد احداهما عن الاخرى لتقل فرصة امكان وصول الطالب الى الاجابة الصحيحة عن طريق التخمين، وينبغي أن ترتب البيانات الواردة في القائمة الاولى بصورة تخالف ترتيب بيانات القائمة الثانية، وان تكون القائمتان متجانستين في موضوعهما، ومن الافضل الا تتجاوز البنود الاختبارية اكثر من عشر فقرات.

ومن أهم مميزات هذا الاختبار انه سهل الاعداد والتصحيح وانه تقل فيه نسبة التخمين كما انه مناسب لاعمار ومستويات الطلبة المختلفة وهو مناسب لقياس قدرات التذكر للحقائق والتفاصيل والتصنيفات والقواعد الاجرائية وادراك العلاقات بين المفاهيم.

اما ابرز عيوبه فانها قد لا تصلح في حالة الوحدات الصغيرة في المنهج الدراسي، كما انها تضيع وقت الطالب الممتحن في التفتيش عن تطابق الحقائق والمعلومات في القائمتين.

د – اختبار التكملة:

ويطلق عليه ايضا تسمية اختبار التتمة وفيه يقدم الى الطالب نص محذوفة بعض كلماته على وفق نظام معين ثم يكلف بان يملأ الفراغات التي احدثها حذف هذه الكلمات.

ولهذا النوع من الاختبار اشكال مختلفة منها:

- الإجابة القصيرة: وهي عبارة عن عبارات ناقصة تظهر بوجود خط (-) او نقط (...) ويطلب من الطالب ان يملأ هذا الفراغ بكلمة او كلمات حتى يكتمل معنى الجمل.
- القائمة أو الفراغات المتعددة: وهو شبيه ببعض اختبارات المقال حيث تتكون من اكثر من فراغ واحد.
- الفقرات المتناظرة مثلا، السور في القرآن الكريم مكية.
- فقرات التعرف.

ويصلح هذا النوع من الاختبارات في قياس مستوى التذكر والاستدعاء، وهو اختبار سهل الوضع والصياغة، ويمكن ان يغطي مساحة واسعة من المقرر الدراسي، اضافة الى انه بمقدوره ان يقيس قدرات مثل: الاستنتاج والربط لدى الطلاب، ويسمح للطلاب بالابتكار والتعبير عن آرائهم في بعض الاحيان.

اما ابرز عيوبه فانه يشجع الطلبة على الحفظ والاستظهار، ويسمح بدرجة من الذاتية في التصحيح نظرا لتعدد الإجابات.

هـ – اختبار الترتيب:

وفيه يعطي الطالب ترتيبا خاطئا ويطلب منه التصحيح على وفق نظام معين او ان تكون هناك مجموعة من الاجابات او المعلومات والمطلوب من الطالب ان يرتبها ترتيباً تاريخياً او علمياً او منطقياً وغير ذلك، أي ان هذه المعلومات او الاجابات تكون غير مرتبة وتحتاج من الطالب ان يقوم بترتيبها حسب زمن حدوثها او حسب مساحتها، او على وفق اهميتها او غير ذلك من المعايير بحسب ما هو مطلوب منه في السؤال.

الاختبارات المقالية:

تحتل اختبارات المقال منزلة كبرى من بين انواع الاختبارات المستعملة في مراحل التعليم المختلفة ولا تزال شائعة حتى الان، وهذه الاختبارات تستخدم لتقدير مدى تحصيل الطلبة للمعلومات ومدى فهمهم لها والقدرة على تطبيقها، وحل المشكلات التي تتصل بها، وتبدأ هذه الاختبارات بالفعل، اشرح، ناقش، وضح، اذكر، لخص، صف وغيرها.

وفي هذا النوع من الاختبارات يطلب من المتعلم التعبير بلغته الخاصة عن موضوع معين، كما هو الحال في موضوعات الانشاء، فهذا النوع من الاختبارات استعمال لمدة طويلة، وحتى يومنا هذا لانه يعد من الاختبارات اليسيرة في الإعداد.

وهذه الاختبارات تعرضت الى نقد شديد في السنوات الاخيرة فلقد نفى المتطرفون فائدة هذه الاختبارات في الفترة بين سنة (1920 – 1930) واعتبرها لا تحقق الغاية من الاختبار.

ومن النقد الذي وجه لها ايضا عدم ثبات نتائجها لتدخل العوامل الذاتية للمدرس في عملية التصحيح والتي تتطلب وقتا كبيرا اذا ما قورن بوقت تصحيح الاسئلة الموضوعية.

وللاختبارات المقالية اهمية كبيرة لانها تعود الطلبة على العادات الدراسية الجيدة التي تمكنهم من الاحاطة بالحقائق والمعارف المهمة، كما انها تعطي فرصة كبيرة للطلبة للتعبير عن انفسهم وهي بذات الوقت تمكن المدرس من قياس القدرات والمهارات جميعها من البسيط الى المعقد، فهي ذات اهمية بالنسبة للمدرس والمتعلم

ولكي يكون اختبار المقال ذا قيمة عظيمة يجب استيفاء ثلاثة شروط:

اولا: ينبغي ان يستعمل المقال وسيلة للتعليم بقدر ما يستعمل كوسيلة للقياس.

ثانيا: يجب ان يكون اساس التصحيح صحيحا.

ثالثا: يجب ان يكون اساس التصحيح مفهوما من الطلبة.

ولاختبارات المقال مزايا متعددة اهمها:

أ- في هذا النوع من الاختبارات يتطلب من الطالب ان يعطي الوقت الكافي في التفكير والكتابة وهذا يؤدي دورا كبيرا في تنمية قدرات الطلبة العقلية.

ب- هذا النوع يعدّ أداة لقياس القدرة على التحليل بشكل معمق وشامل واختبار المعلومات والحقائق المناسبة للسؤال.

ج- تقلل فرص الغش.

د- كلفة الاختبارات المقالية قليلة، انه يمكن كتابتها على السبورة او قراءتها مباشرة على الطلبة وقت الاختبار دون الحاجة الى طباعتها.

هـ – عدم تأثيرها بعامل التخمين من جانب الطالب للاجابات الصحيحة حيث لا توجد بدائل امامه للاختبار منها.

اما ابرز مساؤئها فهي:

أ- قلة عدد الاسئلة مما يعطي المتحن فرصة محدودة في اظهار ما حصل عليه في المجال موضوع التقويم.

ب- لا يستطيع مصمم الاختبار من تغطية جميع المفردات.

ج- قد يعرض الطالب المعلومات بشكل واسع وشامل ويبتعد عن ما هو مطلوب وبهذا فان المصحح اذا لم يركز على كلمة وجملة في الاجابة فانه لا يستطيع تحديد الدرجة بشكل جيد.

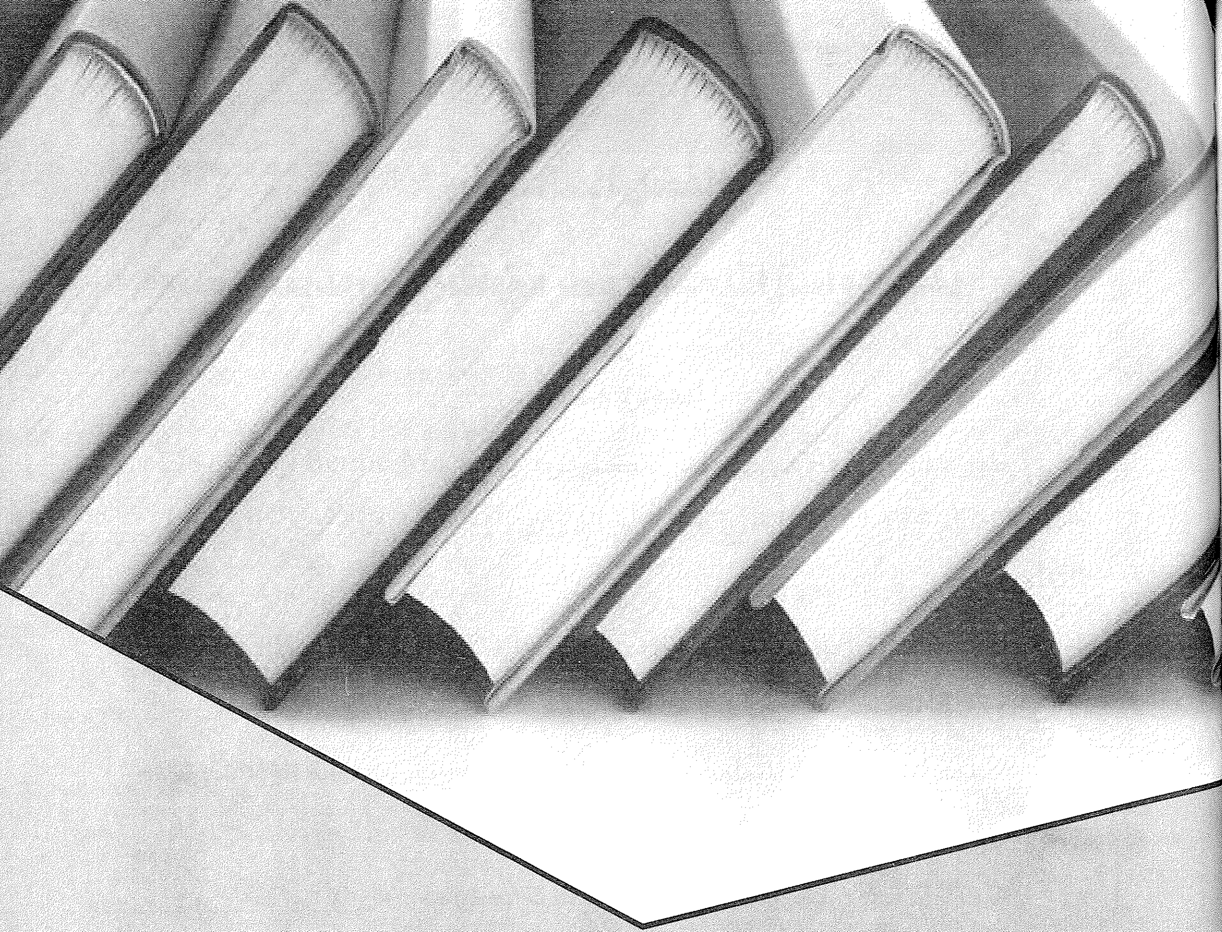
د- تأخذ عملية تصحيح الاجابات من المدرس وقتا طويلا وجهدا مضنيا في القراءة والتدقيق.

هـ- عدم شموليتها للمنهج الدراسي ولهذا فان هذا الاختبار سينعكس على درجات الطلبة حيث ان الطالب الذي بذل جهدا لدراسة جميع المنهج الدراسي والذي يستغرق منه وقتا طويلا وعدم التركيز على جزء منه يحصل على درجات اقل من طالب ركز على اجزاء معينة من المنهج أي ان اجابة الطالب سوف تخضع الى عامل الصدفة.

ولاختبارات المقال نوعين وهما:

أ- أسئلة الاستجابة الموجزة: في هذا النوع من الاسئلة توضع حدودا موجزة للاجابة المطلوبة وتكون الاجابة عليها مختصرة ودقيقة وتبدأ عادة ببعض الكلمات مثل (عدد، حدد، اعط أسبابا) وفي بعض الاحيان تحدد الاستجابة تحديدا اكثر بالمقدمة الاستهلالية او بالتعليمات الخاصة، وهذا النوع له مزايا وعيوب فمن مزاياه ان تقدير درجاته امرا سهلا بالنسبة للمدرس ولكن هذا النوع يعطي فرصة محدودة للمتعلم لاظهار قدرته على التنظيم والدمج والتحسين والإبداع.

ب- أسئلة الاستجابة المطولة (المستفيضة): في هذا النوع من الاسئلة تعطي للطالب الحرية في تحديد شكل ومجال الاجابة وفي اظهار براعته في التنظيم والتركيب والتاليف والتقويم وعلى الرغم من صعوبة تقويم الاجابات بشكل دقيق من قبل المدرس الا ان مزاياه تكمن في المساعدة على تكامل الافكار الابتكارية من قبل الطالب.



الفصل السادس

نماذج واستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة

6

الفصل السادس

نماذج واستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة

انموذج مكارثي

طور هذا النموذج من (بيرنس مكارثي) Bernic Mecarthy، سنة 1987، وسمته نظام MAT4 على طريقة التعلم الفردي، وقد ورد فيه أربعة أنماط من التعلم هي:

النمط الأول: يهتم المتعلمون من هذه الفئة بالمعاني ذات الصلة بهم كأشخاص.

النمط الثاني: يهتم المتعلمون من هذه الفئة بنحو رئيس بالحقائق التي تقود الى فهم المفاهيم.

النمط الثالث: يهتم المتعلمون من هذه الفئة بكيفية عمل الأشياء.

النمط الرابع: يهتم المتعلمون من هذه الفئة باكتشافاتهم الذاتية.

مراحل الأنموذج:

المرحلة الأولى: الملاحظة التأملية:

يتم في هذه المرحلة توفير الفرصة للطلبة للانتقال من الخبرات المادية المحسوسة الى الملاحظة التأملية. ويفضل معهم البدء ببيان قيمة الخبرات للتعلم، ثم منحهم الوقت الكافي لاكتشاف المعنى المتضمن في هذه الخبرات. وفي ذلك ما يبرر سبب التعلم، ويتلخص ما يؤديه المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- بيان قيمة خبرات التعلم التي ستتم بالدرس.
- التأكد من إن للدرس أهمية شخصية بالنسبة للمتعلم.
- إيجاد بيئة تعلم تعين الطلبة في اكتشاف الأفكار دون أن يتم تقويمهم.

المرحلة الثانية : بلورة المفهوم :

يتم التدريس في هذه المرحلة بالشكل التقليدي لما يؤديه المدرس، ويتلخص دور المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- تزويد الطلبة بالمعلومات الضرورية.
- تقديم المفاهيم بصورة منظمة.
- تشجيع الطلبة على تحليل البيانات وتكوين المفاهيم.

المرحلة الثالثة : التجريب النشط :

ينتقل الطالب من مرحلة بلورة المفهوم الى مرحلة التجريب والممارسة اليدوية حيث يفلح الطلبة العاديون في هذه المرحلة كثيرا وهي تمثل الوجه العملي للعلم وبالإمكان التعرف على الطلبة الذين هم من هذا النمط من خلال تمتعهم بالعمل في هذه المرحلة ويقوم المدرس بتوفير الأدوات والمواد الضرورية وفسح الفرصة للطلبة كي يمارسوا العمل بأيديهم.

ويتلخص دور المدرس في هذه المرحلة بالنقاط الآتية:

- فسح المجال للطلبة بالقيام بالنشاطات.
- متابعة أعمال الطلبة وتوجيههم.

المرحلة الرابعة : الخبرات المادية المحسوسة :

في هذه المرحلة يدمج الطالب المعرفة من خبراته الذاتية وتجاربه، فيوسع مفاهيمه السابقة ويطور هذه المفاهيم بصورة جديدة، ويستعمل الأفكار في أشكال جديدة مختلفة ويمكن تلخيص دور المدرس في النقاط الآتية:

- تحدي الطلبة بمراجعة ما قد حدث.
- تحليل الخبرات بمعايير الملائمة والأصالة.

أنموذج جانيه

يعد روبرت جانيه (R.Gagne) من علماء النفس التجريبيين الذين قدم أنموذجاً للتدريس، بُنيَ على الجمع بين المدرسة السلوكية ومدرسة الادراك الكلي (الجشطالت)، فقد استفاد جانيه من نظريتي (المثير والاستجابة) و(الإدراك والمعرفة)، في مجالات عدة منها تطبيق أنواع التعلم التي وصفها في أنموذجه التعليمي.

متطلبات عملية التدريس في أنموذج جانيه :

حدد جانيه مجموعة من الخطوات التي تتطلبها عملية التدريس وسماها بـ (الأحداث التدريسية) وتقع هذه المتطلبات على عاتق المدرس الذي يجب ان يوفرها أثناء عرضه للمفهوم المراد تدريسه وهذا الأحداث هي:

1- **جذب انتباه الطالب :**

وتعد هذه الخطوة أولى الخطوات التي تحدث في عملية التدريس، ويتحقق هذا الهدف عادة في غرفة الصف وذلك بتنويع المثيرات كلما شعر المدرس بان هنالك حاجة لها.

2- **توضيح الهدف للطالب :**

عندما يكون الطالب على درجة من الوعي بأهداف الدرس، وجاهزا لتعلم مادة او موضوع ما، فسوف يكون اكثر انتباها للمثيرات المرتبطة بتحقيق هذه الأهداف، ويمكن بناء توقعات الطلبة من خلال عبارات تمثل أهدافاً تعليمية، او من خلال تحديد ما يمكن ان يقوموا به بعد مروهم في خبرة التدريس.

3- **استثارة التعلم السابق :**

يمكن استدعاء التعلم السابق عند الطلبة من طريق تذكيرهم بما تعلق مراجعته سابقا في غرفة الصف، ويحدث ذلك في المراجعات السريعة التي يقوم بها كثير من المدرسين في بداية دروسهم.

4- **تقديم المثيرات (عرض المادة) :**

يجب التأكيد على ضرورة تقديم المثيرات التي تركز الخصائص المميزة للعناصر الأساسية للنتاجات المتوقعة، إذ يعتمد تقديم المثيرات وعرض المادة على ما سيتم تعلمه، فعلى سبيل المثال، إذا كان هدف الدرس اكتساب معلومات، فقد يكون المثير فصلا من كتاب مقرر او محاضرة.

5- **توجيه عملية التعلم :**

تعتمد ماهية توجيه عملية التعلم وكيفيتها على النتاجات المرغوب في تحقيقها من قبل الطلبة، والعملية الرئيسة التي يجب العمل على تيسير وصول الطلبة إليها هي ترميز المعلومات، ووضعها في صيغ قابلة للحفظ. ويعتمد مقدار التوجيه الذي يجب تقديمه في الموقف التعليمي على عوامل عدة منها، قدرات الطلبة، والوقت المتاح لعملية التدريس، ومدى وجود أهداف متعددة.

6- **استثارة الأداء :**

إنّ الهدف الرئيس لاستثارة أداء الطلبة، هو التأكد بان الهدف التعليمي قد تحقق، ويتطلب ذلك أن يقوم الطالب بأداء يعدّ مؤشرًا ملائمًا على ما تعلمه فيؤكد تعلمه لنفسه ولمدرسه وللآخرين. آخذين في الحسبان أن هناك أخطاء يتم تصحيحها دون توجيه أي عقوبة.

7- **توفير التغذية الراجعة :**

بعد أن اظهر الطلبة في المرحلة السابقة ما يستطيعون القيام به، يجب تزويدهم بالتغذية الراجعة، إذ إنها تؤدي دورا هاما في الكشف عن الأخطاء وتصحيحها.

8- **تقييم الأداء :**

هناك أساليب عدة يمكن من خلالها تقويم التعلم، ولكن الطريقة الرسمية لها هي من خلال الاختبارات الشهرية أو الفصلية، ويعد تقويم الأداء الأساس الذي يحدد بناء عليه المستوى الذي يجب أن يكون فيه الطالب.

9- **تعزيز الاحتفاظ والانتقال :**

وتعد هذه الخطوة هي الأخيرة في سلسة الأحداث التدريسية التي اقترحها (روبرت جانيه) وفيها تتم عمليات انتقال اثر التعلم الى مواقف تعليمية جديدة.

الخطوات الإجرائية لأنموذج جانيه :

1- صياغة الاهداف التدريسية واعلام الطلبة بها.

2- تقديم اكثر من مثال موجب على المفهوم المراد تدريسه بهدف اكتساب اسم المفهوم.

3- عرض عدد كاف من الأمثلة واللا أمثلة على المفهوم، مع مراعاة:

أ. تنوع الأمثلة واللا امثلة بحيث تحتل ابعاد المفهوم وخصائصه المميزة وغير المميزة.

ب. عرض الأمثلة واللا امثلة بشكل ازواج متقابلة (مثال- لامثال)، وبترتيب متزامن او متعاقب وبوقت قصير جدا لتحقيق شرط التجاور.

ج. مراعاة التدرج في صعوبة الامثلة واللا مثلة عند تقديمها من السهل الى الاصعب.

4- الاشارة من جانب المدرس الى المثال بانه عن المفهوم، والى اللا مثال ليس مثالاً عليه، دون تقديم أي شرح او توضيح، لانه يفترض بالطالب أن ستقرئ الخصائص المميزة للمفهوم من امثلة.

5- كتابة الصفات المميزة للمفهوم، وصياغة تعريفاً له.

6- تقديم التعزيز الملائم بعد تلقي الاستجابة فوراً.

أنموذج كلوزماير

طرح كلوزماير (Klausmeier) أنموذجه لتعلم المفاهيم عام 1971، ثم أعاد كتابته بعد أن عدله مع زملائه عام 1974، وقد مثل الأنموذج بصيغته النهائية أسلوب تدريسي يساعد المختصين من مدرسين وباحثين على تعليم المفاهيم.

خطوات أنموذج كلوزماير:

1- تعريف المفهوم: يصوغ المدرس تعريفا ملائما للمفهوم أو يمكنه اعتماد تعريف الكتاب.

2- ابراز الخصائص ذات العلاقة بالمفهوم أي المميزة له، وكذلك الخصائص غير ذات العلاقة.

3- تحديد مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية عن المفهوم.

4- تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءا منه.

5- تحديد المبادئ المثلة التي سيتم استعمال المفهوم من طريقها.

6- تحديد عينة من المشكلات التي يتطلب حلها تمييز المفهوم.

7- تحديد الخصائص المميزة للمفهوم بكلمات ملائمة.

وبعد أن يحلل المدرس الخطوات السابقة والتي تسهل عملية اكتساب المفهوم فانه يكون قد أتقن المهارة الأولى وهي تحليل المفهوم ثم ينتقل لإتقان المهارة الثانية وهي تحليل الأمثلة المحتملة إذ انه يعمل على تحديد مقدار صعوبة الأمثلة واللا امثلة من خلال عرضها على الطلبة.

أنموذج هيلدا تابا

تعد هيلدا تابا (Hilda Taba) من اشهر علماء مدرسة التطور المعرفي، وقد صممت انموذجاً تعليمياً اسمته (انموذج التفكير الاستقرائي) لتطوير العمليات العقلية المرتبطة بالاستقراء والاستدلال وتكوين المفاهيم وذلك باستعمال عمليات التجميع والتنظيم والتبويب للبيانات والمعلومات.

مراحل التفكير الاستقرائي:

حددت هيلداتابا ثلاث مهمات للتفكير الاستقرائي لتطوير العمليات المتصلة بالاستقراء باستعمال عمليات التجميع والتبويب والمعلومات لتحقيق الاهداف التعليمية، وهذه المراحل هي:

أولاً: مرحلة تكوين المفهوم:

وتشمل هذه المرحلة الخطوات الآتية:

- تحديد البيانات او المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
- توزيع البيانات او المعلومات الى فئات (التصنيف) بحسب اوجه الشبه بينها على وفق معيار معين. وفيها يصنف الطلبة المعلومات او الاشياء الى فئات بناءً على الملاحظة المسبقة.
- وضع تسميات او رموز للمجموعات المصنفة (التسمية) وهنا يعطي الطلبة اسماء للمجموعات التي تم تصنيفها في الخطوة الثانية.

ومن اجل تشجيع الطلبة في كل نشاط من الانشطة السابقة، فقد اقترحت هيلدا تابا مجموعة من الامثلة لاستثارته للقيام بالانشطة المطلوبة على النحو الاتي:

- ماذا شاهدت؟ ماذا لاحظت؟
- ما الأشياء المشتركة بين مجموعة البيانات؟ كيف تنسبها لبعضها؟
- ماذا يمكن ان تسمي هذه المجموعات ؟

ان هذه المرحلة تعمل على تحفيز الطلبة على الاستقراء لتوسيع النظام المفاهيمي فهي تتطلب التمييز بين خصائص الحالات التي يلاحظونها، ومن ثم القيام بتصنيفها.

ثانياً: مرحلة تفسير البيانات او المعلومات:

وتتضمن هذه المرحلة العمليات الاتية:

- التفسير (التمييز).
- الاستنتاج (الاستدلال).
- التعميم.

وتقترح هيلداتابا أسئلة لاستثارة المتعلم للقيام بهذه الأنشطة على النحو الآتي:

- ماذا لاحظت؟ ماذا رأيت؟
- لماذا حدث هذا؟ ماذا يعني هذا؟
- ما الصورة التي تركتها في عقلك؟ ما الشيء الذي يمكن ان نستخلصه من ذلك؟

وتتطلب عملية تفسير الفقرات ان يميز الطالب بين النقاط او الفقرات التي تم تحديدها مسبقاً، ثم يربط النقاط بعضها مع بعض ويحدد علاقات السبب والنتيجة ثم يصل الى تعميمات مبنية على استنتاجات تدور حولها.

ثالثاً: مرحلة تطبيق المبادئ:

إن تطبيق المبادئ والتنبؤ لتوضيح ظاهرة جديدة وتفسيرها يعد سمة لعملية التفكير، وتتضمن رؤية العلاقة بينها وبين غيرها من المعلومات وتشمل العمليات الآتية:

- التنبؤ بالنتائج ووضع الفرضيات.

- توضيح التنبؤات وتبرير الفرضيات.
- التحقق من التنبؤات والفرضيات.

وحددت هيلدا تابا عدداً من الأسئلة للقيام بهذه العمليات على النحو الآتي:

- ماذا يمكن أن يحدث لو؟ ما الذي تتوقع حدوثه؟
- لماذا تعتقد بان يمكن ان يحدث؟
- ما الذي يتطلبه ذلك ليكون صحيحاً؟

ان هذه العملية تتضمن رؤية العلاقة بين الموقف الذي يواجه المتعلم وبين غيره من المواقف، فيتنبأ بتوابع الامور من الظروف المحيطة او الحالية.

أنموذج فراير

تعد فراير (Frayer) من علماء النفس المعرفيين في امريكا، وقد اقترحت أنموذجاً لاكتساب المفاهيم وقياسها. وهذا الانموذج هو احد نتاج مشروع كبير لتعلم المفاهيم وقياسها تم اجراؤه بجامعة (وسكنسون) بامريكا.

مراحل الانموذج:

يتضمن انموذج فراير ثلاث مراحل هي:

- تحليل المفهوم.
- تعليم المفهوم.
- قياس اكتساب المفهوم.

وفيما يأتي توضيح تلك المراحل على النحو الآتي:

أولا: تحليل المفهوم:

ترى فراير ان المفهوم يتكون من العناصر الآتية:

1- **عنوان او اسم المفهوم:**

هو كلمة او مصطلح متعارف عليه لفظياً.

2- **تعريف المفهوم:**

هو جملة نحدد فيها الخواص التعريفية للمفهوم فهو تجريد لمجموعة من الخواص المشتركة بين مجموعة من الاشياء.

3- **امثلة المفهوم:**

هي حالات المفهوم لها الخواص التعريفية المميزة للمفهوم، ويطلق عليها في بعض الاحيان الامثلة الموجبة.

4- لا امثلة المفهوم:

هي امثلة لا تنتمي الى المفهوم او الامثلة السالبة.

5- الصفات التعريفية (المميزة):

هي الخواص التي توجد في كل مثال من امثلة المفهوم.

6- الصفات المتغيرة:

هي الخواص التي تختلف من مثال لاخر من امثلة المفهوم.

7- المفهوم الرئيس:

هو المفهوم الذي يحتوي على حالات المفهوم كلها مثل رفع الفعل المضارع.

8- المفهوم الفرعي:

هو مثال وحالة فرعية للمفهوم تختلف فيما بينها في الصفات المتغيرة مثل الضمة الظاهرة علامة رفع الفعل المضارع الصحيح الاخر، والمقدرة للتعذر علامة رفع الفعل المضارع المنتهي بالألف وهكذا........

ثانيا: تعليم المفهوم:

اقترحت فراير العمليات الآتية لتعليم المفهوم:

1- تعريف قيم الصفة لأمثلة المفهوم.

2- ربط قيم الصفة بعناوينها.

3- تعرف الامثلة الموجبة والامثلة السالبة.

4- ربط مثال المفهوم بعناوينه.

5- تعرف الصفات التعريفية (المميزة) لكل امثلة المفهوم.

6- تعرف القاعدة المفاهيمية.

7- العلاقة بين المفاهيم الرئيسة والفرعية.

وترى ان هذا الأنموذج يجعل الطالب نشطاً فعلى سبيل المثال عندما يتعرف الطالب قيم الصفات المميزة للمفهوم، ويقارن امثلة المفهوم بلا امثلته ويتعرف خصائص المفهوم تنمو عنده القدرة على التمييز.

وان تعلم المفهوم يكون نتيجة التفاعل بين العمليات المعرفية الأولية، ولذلك عند تدريس أي مفهوم يجب مراعاة مستوى الطلبة وخبراتهم السابقة التي تحدد مدى إلمام الطلبة بالمعرفة الأساسية المتصلة بالمفهوم.

ثالثا: قياس اكتساب المفهوم:

اقترحت فراير أداة تستعمل لقياس مستوى التمكن من الفهم وهذه الأداة تعكس العمليات المعرفية المتضمنة في تعلم المفاهيم وان هذه الأداة قد تكون اختياراً من متعددا وقد تكون تكميل إجابة قصيرة، وتتضمن هذه الأداة معرفة التمييز بين الصفات، وعنونة حالات المفهوم، والتفريق بين الصفات التعريفية (المميزة) والمتغيرة، وتعريف المفهوم، وصلة المفهوم بالمفاهيم الرئيسة والفرعية. (Frayer, 1970, P: 13).

الخطوات الإجرائية لتطبيق أنموذج فراير:

يعرض المدرس في بداية الدرس تعريف المفهوم، ثم يحدد الصفات المميزة للمفهوم، ومن ثم يقدم مجموعة من الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة، مع الإشارة الى المثال الموجب الذي ينتمي الى المفهوم والمثال السالب الذي لا ينتمي اليه، ثم يوضح الطلبة المثال الخاص بالمفهوم والمثال غير الخاص به، ثم تُقدم لهم عدد من التدريبات التي يتطلب حلها كأن يقدم المدرس مجموعة امثلة منتمية وغير منتمية، ويطلب منهم تصنيفها مع توضيح السبب، وتقديم التعزيز الملائم، بعد اعطاء الاجابة الصحيحة من الطلبة.

انموذج ريجيلوث

عمل ريجيلوث على تطوير النظرية التوسعية واستعمالها اساساً لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع.

سميت هذه النظرية بالنظرية التوسعية لانها لم تقتصر على تنظيم نمط واحد من المحتوى التعليمي، وانما شملت الانماط كافة من مفاهيم ومبادئ واجراءات وحقائق. وبالتالي جاءت نظرية ريجيلوث في ثلاثة نماذج هي:

- استعمال تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه الإجراءات.
- استعمال تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المفاهيم.
- استعمال تنظيم المحتوى التعليمي الذي تغلب عليه المبادئ.

ومن ناحية اخرى سميت بالنظرية التوسعية لانها تفترض تنمية مستويات التعلم كافة من تذكر، تطبيق، واكتشاف من وجهة نظر ميرل، او تذكر، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم من وجهة نظر بلوم.

وتستند هذه النظرية الى الطريقة الكلية في التنظيم من عرض المقدمة ثم المادة الدراسية بالتفصيل، فتلخيصها يحقق أعلى درجات التعلم ويزيد من فعاليته واستمراريته. وهي بذلك تعد نظرية مناسبة لفئات المتعلمين جميعاً بمختلف قدراتهم العالية والمتوسطة والضعيفة، ويؤدي الى استبقاء المادة الدراسية ورفع مستوى الدافعية لدى المتعلمين.

عناصر أنموذج ريجيلوث الموسع:

يتكون أنموذج ريجيلوث التدريسي من العناصر الاساسية الاتية:

اولا: المقدمة الشاملة:

هي عبارة عن الأفكار الرئيسة والشاملة التي يتضمنها محتوى المادة الدراسية المراد تنظيمها، سواء أكانت هذه الأفكار مفاهيم، أم مبادئ، أم إجراءات، أم حقائق.

ثانيا: المقارنة التشبيهية:

هي عنصر مهم من أنموذج ريجيلوث، إذ تسهل فهم الأفكار الجديدة بربطها بأفكار مألوفة لدى المتعلم لكنها واقعة خارج المحتوى التعليمي الأساس والهدف جعل الموضوع الدراسي مألوفاً وقابلاً للدراسة والفهم.

ثالثا: مستويات التوسع:

وهي مراحل عرض المحتوى التعليمي وتقديمه وتشمل:

المستوى الأول من التفصيل:

وهو الجزء التعليمي الذي يزودنا بمادة تفصيلية للأفكار التي جاءت في المقدمة الشاملة، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن اجزاء المحتوى التعليمي المراد تعلمه.

المستوى الثاني من التفصيل:

وهو الجزء الذي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي وردت في المستوى الاول من التفصيل، أي يزودنا بمعرفة أكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.

المستوى الثالث من التفصيل:

هو ذلك الجزء من محتوى المادة الدراسية الذي يزودنا بمادة تفصيلية للافكار التي وردت في المستوى الثاني من التفصيل، أي يزودنا بمعرفة اكثر غزارة عن الافكار التي وردت في ذلك المستوى.

وهكذا تستمر مستويات التوسع بحسب حجم المادة الدراسية وصعوبتها.

وعملية التفصيل تكون بطريقتين اما بطريقة افقية او عمودية، على النحو الآتي:

التفصيل بشكل افقي:

وتتم فيه تناول الافكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية ثم يتم التفصيل تدريجياً حتى الوصول الى اخر فكرة من المادة الدراسية.

التفصيل بشكل عمودي:

ويتم فيه تناول كل جزء من الافكار الرئيسة على حدة ثم يفصل تدريجياً وعلى مراحل عدة قبل الانتقال الى جزء اخر من المادة الدراسية.

رابعا: التلخيص:

هو عبارة عن عرض موجز لاهم الافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة عامة على مستوى التذكر فالتلخيص هنا يختلف عن المقدمة الشاملة. اذ ان المقدمة الشاملة تعرض اهم الافكار التي وردت في محتوى المادة الدراسية بطريقة تعليمية وتتضمن هذه الطريقة عرض تعريفات للمفاهيم، ثم اعطاء امثلة تنطبق عليها هذه التعريفات، ثم تقديم فقرات تدريب لممارسة هذه المفاهيم، بينما في عملية التلخيص فنكتفي باعطاء تعريفات دون ان تتبعها امثلة توضحها وهي بذلك تنمي مستوى التذكر فحسب من خلال مراجعة منهجية لما تم تعلمه من اجل مساعدة المتعلم على عدم النسيان.

وهناك نوعان من التلخيص هما:

- التلخيص الداخلي:

ويتم اجراؤه في نهاية كل درس. اذ تلخص الافكار والحقائق التي تم تدريسها في ذلك الدرس.

- تلخيص الافكار المتضمنة في مجموعة الدروس او المواقف:

وهو تلخيص للافكار والحقائق كلها في الدرس كافة التي درسها المتعلم.

خامسا: التركيب والتجميع:

وهي حالة من التلخيص يجري فيها ربط الافكار التي تم تدريسها معاً وذلك لأجل:

- تزويد الطلاب بأنواع مختلفة من المعرفة.
- زيادة عملية الفهم والدافعية لتعلم المعرفة الجديدة.
- تسهيل الفهم المتعمق للأفكار المجزاة من خلال المقارنة.
- زيادة الاحتفاظ عن طريق توفير روابط إضافية ضمن المعرفة الجديدة بينها وبين المعرفة السابقة المتعلقة بذلك.

والتركيب يكون على نوعين هما:

- التركيب ذو النمط الداخلي:

إذ توضح العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في محتوى المادة الدراسية بعضها مع بعض.

- الخاتمة الشاملة:

وتسمى ايضاً التركيب ذو النمط ضمن المواد الدراسية وهو حالة خاصة من التركيب اذ توضح فيه العلاقات الخارجية التي تربط بين الافكار التي تم تدريسها في مجموعة الموضوعات او الافكار الجديدة الاخرى ذات العلاقة بالمادة التي تم تدريسها في الدروس القادمة أي بمعنى اخر (تربط الموضوعات بعضها مع بعض).

ومن خلال هذه الافكار (التركيب والتجميع) فان المتعلم يكون على دراية ببنية الافكار او المعلومات في المادة الدراسية ومدى ارتباط كل جزء من المعلومات بالموضوعات الاخرى ذات العلاقة بها.

أنموذج كارين

يُعد أنموذج كارين من النماذج التكاملية التركيبية المتنوعة الذي تم تطويره على يد أرثر كارين (Arther Carin) (1993)، ويستند هذا الأنموذج في تكوينه على أساس نظرية أوزبل ونظرية جانيه، ويعتمد في إجراءاته على بعض المفاهيم المشتقة من هاتين النظريتين مثل (المُنظم المتقدم، خريطة المفاهيم) من نظرية أوزبل، و(دورة التعلم) من نظرية بياجيه في إطار تكامليّ تركيبيّ واحد، يتلاءم مع ظروف المواقف التعليميّ، ويتكون الأنموذج من سبع خطوات أو إجراءات تدريسية متتابعة ومرتبة ترتيباً منطقياً توجه الممارسات التدريسية داخل حجرة الصف.

خطوات أنموذج " أرثر كارين " للتعلم المعرفيّ:

1- مراجعة المعلومات السابقة:

أ- المراجعة:

يتم في هذه المرحلة مراجعة المعلومات، والمهارات التي سبق للطلاب تعلمها في دروس أخرى وتكون لازمة لهم لتعلم موضوع الدرس الجديد، وتتم هذه المراجعة من طريق طرح عدد محدود من الأسئلة الشفهية على الطلاب حول هذه المعلومات والمهارات ومناقشتها معهم، ومن ثم تكون حاضرة في أذهنهم وتسهل عليهم تعلم الموضوع بيسر وسهولة.

ب- التمهيد:

يبدأ به الدرس، وفيها يزود المدرس الطلاب بمقدمة مبدئية تشمل عنوان وأهداف الدرس وما يتوقع أن يتعلموه من محتوى الدرس من نقاط بنحو موجز للأنشطة التعليمية التي سيمارسها الطلاب في أثناء الدرس وترمي هذه المرحلة تركيز انتباه المتعلم في موضوع الدرس ومن ثم تهيئته للإندماج في تعلمه.

2- النظرة الكلية:

يتضمن هذا الإجراء وضع إطار تنظيمي عام لمحتوى الدرس، يسّهل ربط ما يتضمنه المحتوى من معلومات جديدة يراد دمجها بالمعلومات السابقة لدى المتعلم، والموجود أصلاً في بنائه المعرفي، ويتم وضع الإطار من خلال تقديم المنظمات المتقدمة ليساعد المتعلم على ربط محتوى الدرس ببنيته المعرفية، كما يساعد على تنظيم المادة التعليمية التي يتم تعليمها وتمثيلها داخل البناء المعرفي، وطبقاً لنظرية اوزوبل فإن البنية المعرفية تنظم تصاعدياً من المستويات مختلفة، فتأتي المفاهيم العليا أو العامة مصنفةً تحتها مفاهيم أقل والمنظم المتقدم كنموذج مأخوذ من أفكار نظرية أوزوبل يكون مصنفاً بحيث يساعد على تعلم معرفة جديدة يتم استيعابها وتمثيلها بوساطة عملية التصنيف، فيعمل على دمج المادة العلمية وربطها بنظائرها في البنية المعرفية.

ويبدو أن الغرض من تلك المرحلة هو إعداد الطالب وتنظيم بنيته المعرفية استعداداً للمرحلة التالية (مرحلة الاستقصاء، والنشاطات) أو تحفيزه وتنشيطه لممارسة الأنشطة، وعليه يمكن للمدرس الذي يدرس في أي موضوع إنجاز مرحلة النظرة الكلية من خلال:

أ- خرائط المفاهي: رسوم تخطيطية تعبر عن العلاقات بين المفاهيم في موضوع ما، كما أنها رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة المعاني المتضمنة في إطار من الاقتراحات.

ب- الُنظّم المتقدم: هو أداة فاعلة لتعليم المفاهيم، وعبارة تمهيدية مجردة مرتبطة بمادة تم تعلمها مسبقاً وتشمل على جوانب الدرس جميعاً، ولبيان عناصر التي يطلب من الطالب أن يتقنها في الدرس، لذا يتطلب مجموعة من المعارف التي يمكن أن تنظم تنظيماً هرمياً.

ج- التمييز التدريجيّ: عملية تقسيم الأفكار الواسعة على أفكار ضيقة وأقل شمولية

3- مرحلة تقوية البنية العرفية:

تهدف هذه المرحلة إلى تثبيت المعلومات الجديدة وأرساها في البنية العرفية للمتعلم وتتضمن الإجراءات الآتية:

أ- التوافق التكامليّ: تتم تلك العملية بتحديد المتشابهات المهمة المشتركة بين الأفكار والمفاهيم المتعلقة بعد أن أظهرت مرحلة التمايز التدريجيّ الاختلاف بين المفاهيم، ممّا يؤدي إلى اكتساب الطلبة للمفاهيم النحوية.

ب- حثّ التعلم الاستقباليّ النشط (الاستقصاء): ويعني ذلك أن المتعلم لا يكون سلبياً، بل عليه أن يقوم بالعديد من الأنشطة الداخلية والأنشطة الخارجية ويتم ذلك كالآتي:

- مطالبة الطلاب أن يذكروا شفوياً معاني المعلومات الجديدة بلغتهم الخاصة التي تتحدد في ضوء الإطار المرجعيّ لكلٍّ منهم.
- مطالبة الطلاب أن ينظروا للمفاهيم الجديدة من زوايا متعددة وخواص كثيرة.

شروط النشاط الاستقصائي:

❖ توفير جو ملائم خالٍ من الرهبة يساعد على القيام بالنشاط المطلوب.

❖ العلاقة الطيبة التي يسودها التعاون بين المدرس والطلاب يساعد على نجاح الطلاب في القيام بالنشاط المطلوب منهم.

❖ الدقة في توزيع الأدوار لكل فرد من أفراد المجموعة.

❖ ينبغي أن تكون الأنشطة المقدمة للطلاب متفقة مع ميولهم ورغباتهم.

4- التسجيل:

وفيها يقوم الطالب بتسجيل ما تم التوصل إليه من نتائج خلال مرحلة الاستقصاءات والأنشطة، ويتم تمثيل هذه النتائج في صورة رسوم وخرائط مفاهيم ولوحات قوائم جداول وتقارير مكتوبة... وسواها، ولعل الغرض من تلك المرحلة هو تنمية قدرة الطالب على التعبير عن النتائج والأفكار بنحوٍ علميّ دقيق بما يسمح له التواصل العلميّ مع الآخرين، بحيث يتبادل معهم المعلومات والأفكار وما يترتب على ذلك من تعديل في أبنيتهم المعرفية.

5- الحوار أو المناقشة:

تشبه هذه المرحلة مرحلة " المشاركة " لإستراتيجية التعلم البنائيّ، إذ تناقش فيها النتائج التي سجلها الطلاب في المرحلة السابقة، من طريق طرح المدرس مجموعة من الأسئلة، وإنّ الغرض من الحوار والمناقشة هو إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن أفكارهم شفاهة، وكذلك تنمية قدراتهم على التفاعل وتبادل الأفكار فيما بينهم وليس الغرض منها تسميع الطلاب للمعلومات، كما تكشف عملية الحوار والمناقشة ما لدى الطلاب من فهم خطأ حول بعض الأشياء والمفاهيم مما يتطلب من المدرس تعديلها.

ومن مزايا المناقشة الدور الإيجابيّ لكل طالب من طلاب الصف والتدريب على طرائق التفكير السليمة وثبات الآثار التعليمية واكتساب روح التعاون وأساليب العمل الإيجابيّ والتفاعل بين المدرس والطلاب، والطلاب بعضهم البعض، والمناقشة تقود الطلبة إلى التفكير المستقل وتدريب الذاكرة فالأسئلة التي يطرحها المدرس على وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة، ويثبت المعارف التي استوعبها الطلاب ويعززها، ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين المعارف، وهذا النوع من المناقشة يساعد المدرس على كشف النقاط الغامضة في أذهان الطلاب فيعمل على توضيحها بإعادة

شـرحها مـن جديـد ، ويقـرر المـدرس إمكـان الحكـم علـى الطـلاب في مـدى استيعابهم للمادة الدراسية.

6- التزويد المعرفيّ:

يقوم المدرس بنفسه ببلورة ما تم التواصل إليه من أفكار واستنتاجات من قبل الطلاب في المرحلة السابقة (الحوار والمناقشة) وتنظيمها وتبيان ما بينهما من علاقات ومن ثم صياغتها وعرضها على الطلاب في صورتها النهائية، ويستنج المدرس من إجابات الطلاب مدى اكتسابهم للمفاهيم وتصوراتهم الخاطئة، ومحاولة تصحيح هذه التصورات الخاطئة، وعرض هذه المفاهيم بنحوٍ ميسرٍ، وقراءة الطلاب للقاعدة في الكتاب المدرسيّ.

7- التطبيق:

تشبه هذه المرحلة مرحلة " التوسع " لاستراتيجية التعلم البنائيّ، إذ يقوم الطالب بمفرده أو في مجموعة تعاونية بممارسة الأنشطة التطبيقية الجديدة التي يتطلب التعامل على توظيف ما لديه من معرفة في مواقف تعلم جديدة، ويتطلب الأمر عند تنفيذ هذه المرحلة مرور المتعلم مراحل الأنموذج السابقة (4، 5، 6)، ولعل الغرض من هذه المرحلة هو توسيع فهم الطالب لما تعلمه من معلومات ومساعدته على حلِّ المشكلات/ أسئلة جديدة عليه وكذلك إحداث تعديل مفهوميّ لما لديه من تصورات خطأ.

هذا الإجراء مستقى من المرحلة الثالثة من أنموذج دورة التعلم "مرحلة التطبيق"، إذ يحاول المدرس بمساعدة الطلاب على التغلب على الصعوبات التي يتعرض لها عند تعلم مبدأ أو المفهوم، وكذلك يوجه المتعلم لكيفية الربط بين ما تعلمه داخل الفصل وبين تطبيق ذلك في حياته اليومية والتطبيق خطوة مهمة ينتج عن تنفيذها ترسيخ القاعدة المستنبطة في أذهان الطلاب ويقيس المدرس بالتطبيق درجة استفادة الطلاب من الدرس.

إستراتيجية التعليم المدمج

تستند هذه الإستراتيجية إلى جعل التعليم ذا معنى بالنسبة للطلبة من خلال ربط المواقف التعليمية بحياة الطلبة الواقعية وجعلهم يعيشون الخبرة التعليمية في مواقعها الحقيقية ، وتعرف هذه الإستراتيجية بأنها تحديد موضوع دراسي يمكن من خلاله تقديم مواد دراسية مختلفة ، كأن نختار موضوعاً مثل الماء ، وندرس هذا الموضوع من خلال روابطه مع مواد دراسية أخرى مثل: الدين والماء، والعلوم والماء، التاريخ والماء، والجغرافيا والماء، والفنون والماء ، وموضوعات وقصائد شعرية عن الماء...الخ.

والنقطة الأساسية في هذه الإستراتيجية هي اختيار الموضوع فالموضوع الملائم هو مشكلة مرتبطة بمفهوم وليس بحقيقة إن المناهج التي تضم حقائق ومهارات أساسيه يجب أن تكون وسيله وليست غاية ، فنحن لا نقرأ من أجل القراءة ، ولا نقيس من أجل القياس، فهناك غايات أخرى وراء هذه المهارات الأساسية ، نريد أن نفهم ما حولنا ، نفهم بيئتنا ونفهم الآخرين، ولذلك نضع موضوع الدراسة بشكل مفهوم وليس حقيقة ، لأن المفهوم عادة يرتبط بمواد دراسية متعددة وليس موضوعاً واحداً.

فالمفهوم _ يعكس الحقيقة _ يقودنا الى علاقات وروابط مع مواد دراسية متعددة، فحين نقول (الاعتماد المتبادل) هذا مفهوم له صلات عديدة مثل:

_ تاريخ العلاقات الإنسانية.

_ الاعتماد المتبادل بين عناصر البيئة.

_ الاعتماد بين الدول.

_ تناسق الألوان في الفنون.

_ حسابات وقياسات رياضيه وهندسيه وعدديه.

_ قصص وروايات وأشعار... الخ

كيف نستعمل التعليم المدمج؟

يمكن أن نستعمل التعليم المدمج على وفق الخطوات الآتية:

1- اختر المفهوم: يشترط في موضوع الدرس أن يكون مفهوماً، وليس حقيقة كما ذكرنا سابقاً. وهذا المفهوم يمكن لأن يكون مفهوماً علمياً أو تاريخياً، لأن مثل هذه المفاهيم يمكن مناقشتها ودراستها من طريق خبرات معايشه في مواقع حقيقية.

2- تحديد المواد الدراسية المتصلة بالموضوع: يحدد المدرس المواد ذات الصلة مثل: العلوم، الرياضيات، الفنون، اللغات... الخ، ثم يحدد الروابط والمهارات الأساسية ذات الصلة.

3- إعداد المعلومات اللازمة: يكتب المدرس منظمات علميه أو نقاط أساسيه يجب معرفتها حول الموضوع المطروح، ويقدم بعض الأفكار الحقائق التي تكون أساسا لمناقشات الطلبة في الموضوعات الدراسية المختلفة.

4- يعد المدرس الأسئلة والأنشطة والتمرينات التي تساعد الطلبة على الدراسة، وتحقيق أهدافهم.

5- يبدأ الطلبة باختيار الأنشطة والقيام بالدراسة وجمع المعلومات.

6- يكون المدرس على اطلاع شامل على المنهج المدرسي في موضوعاته المختلفة، ويفضل أن يعد المدرس الدرس أو الموضوع بالتعاون مع زملائه معلمي المواد الدراسية الأخرى، لكي يتفق معهم المهارات الملائمة، ولكي يكونوا عونا له في بعض المواقف الخاصة بالمواد الدراسية.

قواعد تراعى في التعليم المدمج:

يراعى المدرس مجموعه من القواعد الأساسية في أثناء إعداد التعليم المدمج وتنفيذه:

1- اختيار الموضوع: وقد سبق القول إن الموضع الملائم هو أحد المفاهيم الأساسية، وليس إحدى الحقائق أو المهارات، فالمفهوم أكثر خصباً وثراً، وأكثر ارتباطاً بموضوعات دراسية متنوعة، بيمنا ترتبط الحقيقة أو المهارة الأساسية بأحد الموضوعات.

2- يفضل أن ينفذ الدرس المدمج في خبرة أو موقع حقيقي، كأن ينفذ درس عن مفهوم العلاقات المتبادلة في سوق أو شركة، وينفذ درس الكائنات الحية في الغابات في إحدى الغابات، وهكذا...

3- يمكن أن يستمر الموضوع المدمج سنه كاملة، ولكن هذا يتطلب تعديلات أساسيه في المناهج والأنظمة المدرسية. ولذلك يمكن أن يطبق في مدارسنا على مدى أسبوع، أو على مدى ثلاثة أيام أو بصوره جزئيه كأن نطبقه ساعتين يومياً على مدى أسبوع أو أقل أو أكثر.

4- يستعمل المدرس طرائق تدريس متنوعة: مناقشات، زيارات، عروض، بحوث، عمل تعاوني... الخ.

استراتيجية تدريس الأقران

وتعني قدرة الطالب على تغير وتعديل المفاهيم والمهارات لدى قرينيه.

خطوات التدريس بالأقران :

1- **اختيار المحتوى :**

يختار المدرس الموضوع أو يقوم بتقديم فكرة لمفهوم رياضي ويقوم المتعلمين بالاستجابة بالمشاركة مع أخر.

2- **توصيل العمل :**

يكلف متعلم واحد ليعرض مهارة معينة للآخرين ويتعاون المدرس القرين من ذوي الخبرة مع المتعلمين الذين لديهم صعوبات في التعلم.

3- **تقدم المحتوى :**

تقدم من مهارة إلى مهارة أو تقدم بمستوى المهارة الواحدة يجب يوصل بوضوح، والتقدم يمكن أن يتم في التوجيه الفني للجماعة كلها.

4- **مصادر التغذية الراجعة :**

تعدّ هذه من أهم العناصر الأكثر ملائمة في تدريس الأقران فالمدرس الذي يعلم مجموعة كبيرة يجد صعوبة بتقديم هذا العنصر بفعالية بسبب عدم توفر الوقت عند أعطاء التغذية الراجعة يمكن أن يساعد بعضها البعض بفاعلية فهجد المدرس القرين يؤدي دائماً بفاعلية عند تقديم التغذية الراجعة وعند التقويم بسبب العلاقة الطبية بين الأقران.

شروط تطبيق تدريس الأقران :

1- قبول المدرس القرين والأقران الطلاب بعضهم البعض.

2- كفاية معرفة المدرس القرين الخاصة بموضوع التدريس المطلوب.

3- كفاية معرفة المدرس القرين من حيث قوة الشخصية وسلامة القيام.

4- معرفة المدرس القرين لكيفية التعامل مع الطالب.

5- تحضير المدرس المشرف لبيئة التعلم حتى يمكن للمعلم القرين بالقيام بواجبه كما متوقع منه.

استراتيجية خرائط المفاهيم

تعد خريطة المفاهيم من تطبيقات نظرية أوزبل (التعلم ذي المعنى) الذي يتفق مع نظرية الإنسان يفكر من طريق المفاهيم، إذ تنظم بشكل هرمي، وهو بذلك يتفق مع نظرية جانيه في التعليم التي تعتمد في جوهرها على التنظيم الهرمي لمهمات التعليم للموضوع المراد تعليمه، أي يعتمد على مبدأ تحليل المهمة فعند تدريس موضوع رياضي معين مثلاً فأن الأمر يحتاج إلى تحليل ذلك الموضوع إلى مفاهيم جزئية الأقل، حتى يتمكن في النهاية من ادراك المفاهيم الأكبر منه والرئيسي.

وخريطة المفاهيم هي: مخطط مفاهيمي يمثل مجموعة من المفاهيم في موضوع ما يتم ترتيبها بطريقة متسلسلة هرمية بحيث يوضع المفهوم العام او الشامل في أعلى الخريطة، ثم المفهوم الأقل عمومية بالتدريج في المستويات التالية، مع مراعاة أن توضع المفاهيم ذات العمومية المتساوية بجوار بعضها ببعض في مستوى واحد، ويتم الربط بين المفاهيم المترابطة بخطوط أو أسهم يكتب عليها بعض الكلمات التي توضح نوع العلاقة بينها.

خطوات التطبيق في الموقف التعليمي :

هناك معايير لتطبيق الخريطة المفهومية في الموقف التعليمي، وهي:

- تحديد المفاهيم الرئيسية للمادة الدراسية.

- عرض المفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمفهوم الاساسي في شكل هرمي متسلسل من المعقد (العام) إلى البسيط (الخاص) الذي تتفرع منه أحداث أو أمثلة.
- ربط مفاهيم الخريطة بكلمات ربط ملائمة ودقيقة تبين نوع العلاقة بين مفاهيمها.

خطوات بنائها:

لتدريب الطلاب على تخطيط الخريطة المفهومية نتبع الأتي:

1- حدد للطلبة المفاهيم الأساسية التي تتضمنها الخريطة.

2- رتب أو نظم قائمة المفاهيم بدء بالمفاهيم الأكثر شمولاً وعمومية (معقدة) إلى المفاهيم الأكثر تحديداً.

3- أجمع طبقاً لمعيارين.

- المفاهيم المتشابهة في مستوي التخليص (العلاقة العرضية).
- أربط المفاهيم بخطوط وكلمات مع مراعاة التوصيل المنطقي.

4- نظم المفاهيم في شكل يبرز العلاقة بينها.

5- أربط المفاهيم بخطوط وكلمات مع مراعاة التوصيل المنطقي.

تصنيفات خريطة المفاهيم:

تصنف خرائط المفاهيم بحسب طريقة تقديمها للطلاب إلى:

- خريطة للمفاهيم فقط.
- خريطة لكلمات الربط فقط.
- خريطة افتراضية.
- الخريطة المفتوحة.

تصنيف خريطة المفاهيم بحسب أشكالها إلى:

- خرائط المفاهيم الهرمية.
- خرائط المفاهيم المجمعة.
- خرائط المفاهيم المتسلسلة.

إستراتيجية المنظمات المتقدمة

تعد المنظمات المتقدمة احدى الوسائل التي يمكن استعمالها لتسهيل التعلم ذو المعنى، وتتألف من مقدمة ومادة تمهيدية، تقدم إلى المتعلم قبيل تعلم المادة الجديدة وتكتب بمستوى أعلى من التجريد والعمومية والشمول من المادة التعليمية نفسها ومتصلة اتصالاً واضحاً بالافكار الموجودة في بنيته المعرفية وبالمهمة التعليمية.

ولتحقيق الفائدة المرجوة من المنظمات المتقدمة هناك ثلاث مراحل لتقديمها وهي:

المرحلة الاولى:

تقديم المنظم المتقدم بعد توضيح الاهداف، ثم تحديد السمات المميزة واعطاء الامثلة مع التكرار وبذلك تنشط وعي الطالب المعرفي.

المرحلة الثانية:

تقديم الموضوع الجديد من خلال ترتيب الافكار أو توضيح المادة الجديدة والمحافظة على الانتباه في إثناء عرض المادة التعليمية.

المرحلة الثالثة:

تقوية النظام المعرفي من خلال اعتبار علاقة المادة الجديدة بالافكار الموجودة لدى الطلاب سابقاً، لتؤدي الى عملية تعلم نشطة، باستعمال مبادئ الدمج والتكامل والتعلم الاستقبالي.

انواع المنظمات المتقدمة:

تنحصر المنظمات المتقدمة في نوعين رئيسين هما:

النوع الأول: المنظمات المكتوبة وهي على قسمين هما:

القسم الأول: المنظمات الشارحة:

تستعمل عندما تكون المادة التعليمية الجديدة غير مألوفة للمتعلم كما يظهر في الاختبار القبلي فيتم فيه تقديم أفكار شاملة مرتبطة بالأفكار الموجودة في البنية العقلية للمتعلم والمادة المراد تعلمها.

القسم الثاني: المنظمات المقارنة:

تستعمل عندما تكون المادة التعليمية الجديدة المراد تعلمها مألوفة للمتعلم أولها ارتباط بالافكار المتعلمة سابقاً والهدف منها زيادة التمييز بين الافكار الجديدة والافكار المتعلمة سابقاً عن طريق إظهار التشابهات والاختلافات الرئيسة بينهما.

النوع الثاني: المنظمات المتقدمة غير المكتوبة وهي على ثلاثة اقسام:

القسم الاول: المنظمات البصرية:

وهي التي تستعمل فيها الوسائل البصرية كالافلام وفائدتها اكثر من فائدة المنظمات المكتوبة في مجال مستوى الطلاب الضعاف.

القسم الثاني: المنظمات السمعية:

تستعمل فيها الوسائل السمعية وهي منظمات متقدمة.

القسم الثالث: المنظمات البيانية والتخطيطية:

وتستعمل فيها الرسوم البيانية والأشكال الإحصائية.

استراتيجية كيلر (نظام التعليم الشخصي)

ويرمز له (PSI) ويطلق عليه خطة كيلر (Keller)، وهو احد استراتيجيات تفريد التعليم.

وصف نظام التعليم الشخصي (خطة كيلر):

يمكن وصف هذا النظام التعليمي بأنه تكنلوجيا ادارة التعليم،وضع هذا النظام نظرية التعزيز في اطارها العملي حتى تصبح كاطار لمقرر كامل،ويعمل المتعلمون هنا بصورة فردية بحسب سرعتهم الخاصة ويستعملون الوسائل والمواد التعليمية المتنوعة،وعادة تكون هذه المواد التعليمية مرتبة بشكل متسلسل وعلى المتعلم ان يظهر اتقانه لكل وحدة قبل السماح له بالانتقال الى الوحدة التي تليها.

وفي ورقة كيلر 1968 - وداعا ايها المدرس - قدم كيلر خمس ميزات تميز مقرر نظام التعليم الشخصي عن المقررات التقليدية:

1- اعتمادها مبدأ إتقان الوحدة الدراسية بمحك معين قبل الانتقال الى الوحدة التي تليها.

2- يتقدم المتعلم في مادته الدراسية بحسب سرعته الذاتية.

3- تؤكد الدروس المكتوبة ولا تستعمل فيها المحاضرات الا في حالات نادرة كمشاهدة فيلم او لحثّ حوافز المتعلمين.

4- لها ادلة تدريس مطبوعة لإيصال المعلومات والارشادات للمتعلمين.

5- لها مراقبون لتقييم الاختبارات وتقديم المساعدة للمتعلمين والتغذية الراجعة الفورية التي تعزز المواقف التعليمية.

وبالنسبة للمتعلمين فأن سياقات خطة كيلر تبدو مختلفة عن السياقات الاخرى، والمتعلم الذي يبدأ في هذه السياقات يلاحظ ان السياق ينقسم على وحدات قصيرة متسلسلة منطقيا.

ويتسلم المتعلم دليل الدراسة لتوجيه العمل في الوحدة التعليمية الاولى منذ البداية، فأن دليل الدراسة يقدم للوحدة ويبين الاهداف السلوكية، ويقترح أساليب للدراسة ويقدم تعليمات وارشادات تبين كيفية دراسة الوحدة التعليمية وكيفية تنفيذ النشاطات الضرورية الاثرائية والعلاجية، ويوجه المتعلم الى المصادر التعليمية المتنوعة وكيفية استعمالها، والى المراجع ذات العلاقة بالوحدة الدراسية كما يقدم نماذج من الاختبارات الذاتية لتحضير المتعلمين للاختبار النهائي بعد دراستهم للوحدة. ويوضح الدليل شروط الانتقال من وحدة الى اخرى، وهو التقدم للاختبار والحصول على التغذية الراجعة الفورية واجتياز المحك المقرر الذي غالبا ما يكون 75٪.

وان تنظيم كل وحدة تعليمية من قبل المدرس على شكل مجموعات من التقنيات والتمارين والتطبيقات وغير ذلك من الانشطة في وحدات تعليمية متسلسلة، يحتاج الى تخطيط منظم وعمل مكثف، وبذلك فان خطة كيلر لا تدور حول تصميم المواد التعليمية بل تنظم هيكل المادة التعليمية وتيسرها إذ يحدث التعلم، وتطور الانشطة اللازمة لتحقيق الاهداف وتضع خطة كيلر نظرية التعزيز في اطارها العملي، وتقدم المكافآت للمتعلمين التي تؤدي الى عمل جيد ومتقن، وهذه المكافآت يتقبلها جميع المتعلمين على الرغم من الاختلافات.

إنّ الصفة المميزة لخطة كيلر في التعليم هي السرعة الذاتية واتقان التعلم اذ ان نجاح هذه الطريقة في التعليم وعمودها الفقري هو انشغال المتعلم في المواد والوحدات التعليمية الخاصة بالمقرر.

وبذلك يتوجب على كل طالب ان يكون عضوا مساهما وفعالا في العملية التعليمية بدلا من ان يكون سلبيا مستقبلا فقط للمعلومات التي تنقل اليه من المدرس الحاضر، فالطالب الذي يدرس المادة التعليمية بطريقة كيلر هو عنصر مشارك وفعال في جميع انشطتها وذلك لاتقان الاهداف التعليمية المحددة.

إستراتيجية الخريطة الدلالية

يستند استعمال الخريطة الدلالية الى أساس نظريتين أساسيتين هما:

النظرية الأولى (المخطط العقلي):

وتؤمن بان عقل الفرد مكون من أبنية افتراضية فيها ما هو معروف، وما يتعلم من معلومات، وهذه الأبنية تكون شبكات من المعرفة، وكل شبكة تمثل مجالاً معيناً من مجالات المعرفة، ويطلق عليها مخططات (شبكات) أو أطر داخلية، فعندما يستثار عقل الإنسان بمعلومات جديدة يتعرفها أولاً، ثم يقوم بتفسيرها في ضوء خبراته السابقة والمختزنة في هذه الأطر والشبكات التي تقوم بدورها بتخزين المعلومات المكتسبة لاستعمالها في فهم معلومات ومعارف جديدة.

وإستراتيجية الخريطة الدلالية تطبيق لنظرية المخطط العقلي في تدريس القراءة عندما يُعيد المدرس والمتعلمون بناء النص المقروء وتنظيمه في شكل خريطة دلالية لموضوع القراءة تتوافق وتتشابه مع شبكات المخطط العقلي للمتعلم.

النظرية الثانية (نظرية دلالات الالفاظ):

وتستند الى افتراض مؤداه: إن مفردات اللغة ومعانيها لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات، بل تتكون من كثير من قوائم الكلمات ترتبط مع بعضها بعضاً بعلاقات معقدة ومتشابكة.

وهذه القوائم مقسمة على مجالات عامة، ويحتوي كل مجال على بعض الفروع، ويتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات المتشابهة والمتناغمة في معناها، ويرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات توضع في شكل نسيج أو شبكات تشبه الشبكات الموجودة في عقل الإنسان.

خطوات بناء إستراتيجية الخريطة الدلالية:

هناك إجراءات عامة ينبغي مراعاتها عند بناء الخريطة الدلالية:

أ-جلسة العصف الذهني:

فيها يبدأ المدرس بإخبار المتعلمين بالبحث عن ماهية الشيء، وهذه الجلسة لها عدد من المزايا في مجال التدريس، منها: سهولة التطبيق (فلا يحتاج الى تدريب طويل من لدن مستعمليها)، اقتصادية (فلا تتطلب أكثر من مكان ملائم وسبورة وبعض الأوراق والأقلام) ومسلية ومبهجة، وتنمي التفكير الابتكاري، وتنمي عادات التفكير المفيد، زيادة على أنها تنمي الثقة بالنفس من طريق طرح الآراء بحرية ومن غير نقد الآخرين.

ب- التجمع الفئوي:

وهنا يقوم المدرس بمناقشة المعلومات المقترحة؛ لتصنيفها في مجموعات متشابهة.

ج- إعادة التجمع:

وهنا يحدد المدرس بمشاركة المتعلمين المجموعات المتشابهة.

د- ربط المجموعات:

وهنا يتم ربط المجموعات مع بعضها في مجموعات عامة.

التطبيق الإجرائي للخريطة الدلالية:

أ- تقديم الموضوع:

إذ يسجل المدرس إجابات المتعلمين على جانب من السبورة.

ب- العصف الذهني:

إذ يستثير المدرس معارف المتعلمين السابقة عن الموضوع بتوجيه مجموعة من الأسئلة، يجيب الطلبة عنها، ويقدم معلومات وأفكار وإجابات ترتبط بالموضوع، على أن يسجل إجابات المتعلمين على جانب السبورة.

ج- التصنيف:

إذ يناقش المدرس المتعلمين في المعلومات المقدمة، لتصنيفها ووضعها في مجموعات، ثم ربط المعلومات ووضعها في شكل خريطة دلالية للموضوع.

د- إدراك الخريطة:

إذ يوجه المتعلمون لقراءة الموضوع قراءة صامتة مع تأكيد معلومات الخريطة، وإتاحة الفرص للمتعلمين بالإضافة والحذف.

هـ- التطبيق:

إذ يكلف المدرس المتعلمين بعمل خرائط لموضوعات آخر كنشاط بيتي.

استراتيجية التدريس التبادلي

التدريس التبادلي الذي طوره (باليبكار، وبراونPahnesar & Brown) وهي استراتيجية يقوم فيها الطلبة بادوار المدرس، فهم يقومون بالتلخيص، وتوليد الأسئلة، والشروح، والتنبؤ، ويتضمن التلخيص تحديد المعلومات المهمة ودمجها في النص، وانه يشكل أساساً لتوليد الأسئلة التي تنطوي على المعلومات المهمة التي تكون مادة مناسبة للأسئلة، ويصوغ الطلبة الفرضيات التي سترد لاحقاً في النص، ولذلك ينبغي عليهم ان ينشطوا معرفتهم السابقة للموضوع.

ويعتمد التعلم المتبادل (التبادلي) بصورة كبيرة على التحدث الشفهي، ويتشارك المدرس والطلبة بمسؤولية التلخيص وتوليد الأسئلة والشروح والتنبؤ، وتنتقل مسؤولية التقدم في النقاش عن قصد الى الطلبة.

استراتيجيات التدريس التبادلي الفرعية:

أ- التنبؤ:

تتطلب هذه الاستراتيجية من القارئ أن يصوغ فروضاً لما سيناقشه المؤلف في الخطوة الآتية من النص، الأمر الذي يحقق هدفاً أمام القارئ، ويضمن التركيز في أثناء القراءة؛ لمحاولة تأكيد هذه التوقعات أو دحضها، وانه يتيح فرصاً أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلاً.

فضلاً عمّا يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية استعمال تنظيم النص عندما يتعلم ويدرك أن العنوانات الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد رسائل مفيدة لتوقع ما يدور حول المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المقروء.

أي أنها تهتم بوضع توقعات أو افتراضات عن المقروء قبل القراءة الفعلية، وهذا يعمل على ربط الخبرات السابقة بما سيتناوله الموضوع، مما ييسر فهمه من ناحية، ومن ناحية أخرى فهو يهيئ الذهن لعملية نقد المقروء من خلال استدعاء بعض المعلومات التي قد تكون معاني كلمات أو حقائق أو مفاهيم مما يحتاجه القارئ لتقويم المادة المقروءة وإصدار حكم بشأنها، وايضاً الكشف عن أساليب الدعاية في ضوء ما تحث عليها الألفاظ المستعملة سواء في التحفيز على عمل ما أم التحذير من عمل آخر.

ويمكن للمدرس مساعدة طلبته على أن يتوقعوا ما ستتناوله قطعة ما من خلال الآتي:

- قراءة العنوان الأصلي والعنوانات الفرعية.
- الاستعانة بالصور (إن وجدت).
- قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى.
- قراءة السطر الأول من كل فقرة في النص.
- قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة.
- ملاحظة الأسماء، والجداول، والتواريخ، والأعداد.

ويجب على المدرس أن يوضح للقارئ: انه يمكنه الاكتفاء بواحدة فقط من هذه المساعدات على وفق مستواه القرائي.

ب-التلخيص:

هذه الاستراتيجية تتيح الفرصة أمام القارئ لتحديد الأفكار الرئيسة في النص المقروء، وايضاً لإحداث تكامل بين المعلومات المهمة في النص، من خلال تنظيمات وإدراك العلاقات بينها.

وتشير هذه الاستراتيجية الى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقروء، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تبقى على

أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة للنقاط الأساسية، مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة، وايضاً تعرف غير المهم من خلال استبعاده.

وعلى المدرس أن يبين لطلبته أنّ القارئ يمكنه تلخيص المقروء بنحو جيد من طريق ما يأتي:

- تأكيد استعمال كلمات الطلبة الخاصة، وليس الاقتباسات من اجل تعزيز فهم المقروء.
- تحديد المدة الزمنية للتلخيص، سواء أ كانت كتابية أم شفهية، للتأكد من أن الطلبة قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار.
- ترك الطلبة يناقشون ملخصاتهم، ولاسيما وضع معايير لقبول أو استبعاد المعلومات.
- حذف المعلومات غير الضرورية.
- حذف المعلومات المكررة.
- الاهتمام بأدوات الاستفهام مثل (من، ماذا، أين، لماذا، كيف).
- التركيز في مصطلحات العنوانات، أو المصطلحات المهمة، أو الأفعال.
- يمكن للمدرس أن يرسم جدولاً على السبورة أمام الطلبة يضم: ماذا سألخص؟ بماذا يبدأ ؟ ما المضمون الأساسي ؟ بماذا ينتهي ؟

ثم بعد ذلك يصوغ بعضاً من الأسئلة حول الفقرة المعروضة، ثم يلفت نظر تلامذته للتفكير بصوت مرتفع، وتوضيح كيفية انتقاء المعلومات (فنون الأسئلة) وكيفية صياغتها بنحو جيد، وكذا ما يتبع للإجابة عنها.

ج- التصور الذهني:

يقوم القارئ بالتعبير عن انطباعاته الذهنية حول المحتوى المقروء من خلال رسم الصورة الذهنية التي انعكست في مخيلته عما قرأ، مما يساعد على الفهم الجيد للمعاني التي تعبر عنها الألفاظ المستعملة في النص المقروء.

وهنا يجب أن يبين المدرس لطلبته انه عندما يقرأ الإنسان حول موضوع معين، فثمة تصور ذهني تحضره الكلمات والتعبيرات المختلفة الى عقله، فقد يرى أشياءً أو يسمع أصواتاً تبعثها الكلمات وتعكسها الأحداث، والاستراتيجية تشير الى الإجراءات التي تساعد القارئ على الوقوف أمام هذه الحالة الوسيطة بين استثارة الألفاظ واستجابات المعنى ليرسم صورة عن انطباعه عما قرأ، مما يساعده على فهمه، ومن اجل النقد فان هذه الاستراتيجية تنمي مهارة القارئ في التوصل الى الأغراض غير المعلن عنها تصريحاً فيما يقرأ، أو التي لا تكفي التلميحات في توضيحها.

د- التوضيح:

عندما ينشغل القارئ في توضيح النص، من خلال تحديد نقاط الصعوبة فيه سواء أ كانت من المصطلحات أم المفاهيم أم التعبيرات، فان هذا الإجراء يوجهه الى الاستراتيجية البديلة للتغلب على هذه الصعوبات اما بإعادة القراءة أو الاستمرار أو طلب المساعدة.

أي أن المقصود بهذه الاستراتيجية: الإجراءات التي تتبع لتحديد ما قد يمثل عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالمقروء سواء أ كانت كلمات أم مفاهيم أم تعبيرات أم أفكاراً، مما يساعد القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استعمال الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني، والاستعانة بمساعدات من داخل القطعة او خارجها للتغلب على هذه الصعوبات، مثل:

- نطق الكلمات جهرياً لاستدعاء مرادفات من الذاكرة.

- الاستعانة بالسياق لتوضيح المعنى.
- تحديد نوع الجمل والعبارات أ هي خبرية أم استفهامية.
- الاستعانة بعلامات الترقيم لتوضيح العلاقات بين الكلمات والجمل.
- استعمال المعجم للكشف عن المعاني.

ويمكن للمدرس تحقيق ذلك بتوجيه الطلبة الى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في المهارات.

الإجراءات التفصيلية لتطبيق التدريس التبادلي باستراتيجياته المختلفة:

أ- في المرحلة الأولى من الدرس يقود المدرس الحوار، مطبقاً الاستراتيجيات الفرعية على فقرات قرائية من نص ما.

ب- خلال النمذجة يعرض المدرس على الطلبة كيفية استعمال الاستراتيجيات، من خلال التفكير بصوت مرتفع؛ لتوضيح العمليات العقلية التي استعملها في كل منها على حده؛ مع توضيح المقصود بكل نشاط، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب.

ج- توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية على الطلبة في أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.

د- بدء مرحلة التدريبات الموجهة، إذ يقوم الطلبة بالقراءة الصامتة من النص، على أن يتبادلوا بعدها الحوار بنحو جماعي طبقاً لبطاقات المهمات التي مع كل منهم

هـ - مراجعة المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية، من خلال توجيه الأسئلة الآتية:

- التوضيح: هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة بالنسبة إليك؟

- التصور الذهني: ما الصورة التي أتت الى عقلك عندما قرأت هذه الفقرة أو سمعتها تقرأ عليك ؟
- التساؤل: صغ أسئلة بنفس جودة أسئلة المدرس على الفقرة المقروءة.
- التلخيص: ما الفكرة الأساسية لهذه الفقرة ؟
- التنبؤ: ماذا تتوقع حول الفقرة الآتية من النص ؟
- تقسيم الطلاب الى مجموعات غير متجانسة في مستويات التحصيل، بحيث تضم كل مجموعة ستة طلاب، طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة.
- تعيين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المدرس في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من فقرات المقروء.
- توزيع نسخة من النص على كل طالب في المجموعة المختلفة، محدداً بها نقاط التوقف بعد كل فقرة.
- تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة ؛ لقراءة كل فقرة طبقاً لطولها ودرجة صعوبتها.
- بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد (المدرس) الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به.
- توزيع أوراق التقويم، التي تضم أسئلة عن القطعة كاملة، بعد الانتهاء من الحوارات حولها، ومراجعة المدرس عمليات التفكير التي تمت ؛ للتأكد من مساعدتها على فهم المقروء.

- تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استعملها كل منهم لأداء مهمة محددة.

استراتيجية القبعات الست

يؤكد (دي بونو) أنّ فكرة القبعات الست تستند إلى الملاحظة التي يشعر بها كل شخص في أي نقاش، إذ يتبنى أحد الإطراف فكرة ما أو موقف ما يدافع عنه، فيقوم شخص آخر بمعارضة هذه الفكرة أو الموقف، ويثور جدل لا ينتهي، يُستهلك الوقت ولا يصل الطرفان إلى نتيجة.

ومن أبرز مزايا هذا النظام (الاستراتيجية) أنّه يُبعد تأثير الذات والآراء الشخصية عن عملية التفكير وأنّه يزودنا بالتفكير المتزامن الذي نحتاج إليه عندما تصبح التصنيفات التقليدية غير ملائمة، والى جانب ذلك كله فإنّه من السهل علينا تعلم هذه الاستراتيجية واستعمالها، فهي نظام عملي، وهناك الآن مدربون معتمدون في جميع أنحاء العالم لتعليم استراتيجية القبعات الست، وتحتوي هذه الاستراتيجية ست قبعات متخيلة، تستعمل كل واحدة منها على حدة، وعند استعمال قبعة معينة من هذه القبعات يرتدي كل فرد من أفراد المجموعة المعينة القبعة ذاتها، وهذا يعني أنّ الجميع يفكرون على نحو متوازٍ ومتزامن في الاتجاه ذاته، ويفكر كل شخص من المجموعة في موضوع البحث، بدلاً من التفكير فيما نطق به شخص أدلى برأيه.

طريقتا استعمال القبعات الست:

هناك طريقتان رئيستان لاستعمال القبعات الست:

الطريقة الاولى:

يمكن أن تُستعمل قبعة واحدة في أثناء اجتماع أو ندوة أو حوار لغرض نمط معين من التفكير خلال وقت محدد هو وقت الاجتماع أو الندوة وعلى سبيل المثال: يمكن أن تظهر الحاجة إلى استعمال بدائل أخرى من الوقت، فيطالب المدير بثلاث إلى خمس دقائق من التفكير باستعمال القبعة الخضراء مثلاً، وهذا

ينظم تفكير أفراد المجموعة، ويكون كل منهم في مدة التفكير الممنوحة (ثلاث إلى خمس) دقائق مشغولاً بالبحث عن بدائل أخرى، ويعود الجميع في نهاية المدة إلى التفكير.

وبعد ذلك قد تنشأ الحاجة إلى اقتراحات تتعلق بالعمل وأساليبه، وهكذا يطالب المدير بثلاث إلى خمس دقائق أخرى من التفكير باستعمال القبعة السوداء، وفي أثناء هذه المدة يركز الجميع اهتمامهم على المخاطر والمشكلات المتمثلة المرتبطة بأسلوب العمل المقترح ، في هذا الاستعمال الاتفاقي تصبح القبعات رموزاً تسمح بالمطالبة بنمط تفكير محدد من قبل الجميع في الوقت ذاته، بدلاً من أسلوب الخصام والجدال والتعصب.

الطريقة الثانية:

في الاستعمال المتسلسل، تُستعمل سلسلة متعاقبة من القبعات واحدة بعد أخرى ، يمكن تحديد التسلسل منذ البداية، أو يمكن أن يُفرض التسلسل ذاته خطوة خطوة عندما لا يُحدد التسلسل منذ البداية يتم اختيار القبعة الأولى، ثم القبعة التي تليها وهكذا، وفي المجموعات التي تفتقر إلى الخبرة، يُفضل استعمال التسلسل المحدد مسبقاً، لأنّ هذا يوفر نقاشات مطولة في اختيار القبعة التي يجب استعمالها في كل خطوة.

لا يوجد تسلسل ثابت لاستعمال القبعات، إذ يمكن أن يتنوع بحسب الحالة، وبحسب المشاركة في عملية التفكير، ولكن هناك عدداً من النصائح والتعليمات العامة التي تقدمها الدورات التدريبية المصادق عليها ، يمكننا القول عموماً: أن نبدأ وننتهي بالقبعة الزرقاء، ونتبع أي تسلسل نراه مناسباً بينهما.

التدريس على وفق القبعات الست:

إن التدريس وفق القبعات الست هو أحد أشكال ومهارات يعلم التفكير، إذ يستعمل المدرس القبعات في مختلف مراحل الدرس على النحو الآتي:

1- **القبعة البيضاء:**

يقدم المدرس في بداية الدرس:

- الحقائق الأساسية والأفكار الرئيسية .
- المعلومات والبيانات المتوافرة.

ويمكن أن يستعمل المدرس عدة أساليب في عرض الحقائق مثل: المحاضرة، والمناقشة، الأسئلة والأجوبة ، الاستقصاء... الخ.

2- **القبعة الحمراء:**

يعطي المدرس الفرصة للطلبة بالتعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم نحو موضوعات الدرس ، ويعبر الطلبة عن مشاعرهم ويتفهمون مشاعر شخصيات الدرس إن وجدت.

وفي هذه المرحلة يسمح للطلبة مدة قصيرة حرة يبدون فيها مشاعرهم مثل:

- أحب هذه الشخصية
- أكره القرار الذي اتخذ بشأن..........
- أنا مندهش من هذا الموقف..........
- أشعر بأن خطراً ما سوف يواجه...........

وبعد أن يعبر الطلبة عن مشاعرهم لمدة قصيرة من 2_ 4 دقائق، ينتقل المدرس الى القبعة الثالثة ويقول: اخلعوا القبعة الحمراء لنلبس القبعة السوداء.

3- **القبعة السوداء:**

يعلن المدرس إننا نرتدي القبعة السوداء. وبناء على ذلك يطلب من الطلبة تقديم ملاحظات ونقد على الموقف في الدرس ، فيقدمون تعليقات وأحكاماً سلبية مثل هذه الشخصية ممكن تكون قائدة.

- إن القرارات المتخذة كانت دماراً.

- سيؤدي هذا الحل الى المصائب التالية...
- إن استهلاك الماء على هذا النحو سيؤدي الى.............

وبعد انتهاء النقد يعلن المدرس الانتقال الى القبعة الصفراء.

4- **القبعة الصفراء:**

يعلن المدرس أن القبعة الصفراء تتطلب البحث عن الإيجابيات والفوائد ، فيقدم الطلبة تعليقات إيجابية مثل:

- إن الموقف الجيد هو..........
- هذه أفضل قرار يمكن أن يتخذ في مثل هذا الوضع.....
- سلوك المرأة إيجابي جداً.
- هذه معركة كانت ضرورية.
- تم اتخاذ القرار بالأغلبية.
- استمع الأب الى أراء جميع أفراد الأسرة.

وبعد انتهاء هذا الدور يعلن المدرس الانتقال الى القبعة الخضراء.

5- **القبعة الخضراء:**

يعلن المدرس أننا الآن بموجب هذه القبعة نبحث عن أفكار جديدة، مقترحات جديدة. تغييرات ضرورية: إضافية، حذف تعديل، فيقدم الطلبة آراءهم ومقترحاتهم مثل:

- أقترح تشكيل مجلس للإدارة الأسرة .
- أقترح أن تكون إدارة الأسرة دورية.
- أقترح أن يكون حجم الأسرة.............
- يمكن إضافة شخصية جديدة لهذا الموقف...........

وبعد انتهاء هذا الدور يطلب المدرس ارتداء القبعة الأخيرة.

6- القبعة الزرقاء:

يعلن المدرس أن القبعة الزرقاء هي قبعة التنفيذ، يطلب من الطلبة وضع خطط للتنفيذ على ضوء ما تم في القبعات السابقة من معلومات ومشاعر وإيجابيات ومقترحات، فيحددون خطوات التنفيذ:

- تشكيل لجان للعمل.............
- الاتصال بمؤسسات أخرى............
- جمع الأدوات وتجهيزها ....الخ

إستراتيجية (KWL)، ماذا اعرف؟ ماذا أريد أن أعرف؟ ماذا تعلمت؟

وهي إستراتيجية تعليمية تقود بنفسها إلى بناء الخلفية المعرفية السابقة ووضع أغراض للقراءة، وهي إستراتيجية تدريسية للفهم القرائي، وتستعمل لتوجيه الطلبة من في أثناء النص، وهي أيضا أسلوب يربط معرفة الطلبة السابقة، ورغبتهم للتعلم والاستنتاجات للتعلم، فالطلبة يبدؤون بعصف ذهني حول كل ما يعرفونه عن الموضوع. وبعد ذلك يعمل الطلبة على توليد قائمة من الأسئلة حول ما يريدون معرفته عن الموضوع، وفي أثناء القراءة أو بعدها يجيب الطلبة عن هذه الأسئلة:

- قائمة (K) ((Know: وفيها يسأل الطالب ماذا يعرف حول الموضوع؟ ويضع الطالب في قائمة (K) كل ما يعرفه أو يعتقد انه يعرفه حول الموضوع.
- قائمة (W) (Want to learn): وفيها يسأل الطالب ماذا اعتقد إنني سأتعلم حول الموضوع؟ ماذا أريد أن أعرف حول الموضوع؟
- قائمة (L) (Learned) : وفيها يسأل ماذا تعلمت؟ بعد أن ينهي الطلبة قراءة الموضوع ودراسته، فإنهم يضعون قائمة بما تعلموه، ويفحصون قائمة ماذا أريد أن أتعلم، ليروا أي الأسئلة تمت الإجابة عنها، وأي الأسئلة لم يجب عنها، ثم يراجعون قائمة ماذا اعرف ليروا ما إذا بقي إي شيء غير مفهوم أو واضح.

أغراض إستراتيجية (KWL):

هناك عدة أغراض وفوائد لاستعمال أية إستراتيجية، ولهذه الإستراتيجية فوائد كثيرة منها:

- أنها تثير معرفة الطلبة السابقة.
- أنها تضع أهداف للقراءة.

- أنها تساعد الطلبة على مراقبة فهمهم.
- أنها تساعد الطلبة على تقويم فهمهم للنص.
- تزود الطلبة بفرصة لتوسيع أفكارهم بما وراء النص.

الحقائب التعليمية

ويقصد بها الطريقة التي ترمي إلى الاهتمام بالفرد المتعلم، والتركيز باستعمالها في عمليتي التعليم، والتعلم، وتصميم البرامج لمجموعات من الأفراد إذ يترك أمر تقدمهم إلى قدراتهم الفردية، وسرعتهم الذاتية، ويعني تقديم تعليم يراعي ما بين المتعلمين من فروق فردية، ويتطلب توفير سلسلة من الأهداف التعليمية السلوكية التي تتصل بهدف نهائي، واقتراح الأنشطة التعليمية التعلمية التي تساعد كل متعلم على بلوغ الأهداف التربوية: وهي نظام تعليمي ذاتي المحتوى يساعد الطلبة على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة على وفق قدراتهم، وهي تشكل برنامجاً تعليمياً متكاملاً ذا عناصر متعددة ومتنوعة من الخبرات التعليمية التي يصممها ويعدها فريق يضم مصمماً وخبيراً في المادة التعلمية، ومعلم المادة وخبراء فنيين لتطوير التقنيات اللازمة للحقيبة وتستعمل بمساعدة المدرس أو بغير مساعدته لتحقيق أهداف أدائية محددة.

عناصر الحقيبة التعليمية:

العنوان: وهو أول مكونات الحقيبة التعليمية ويبذل المصمم جهداً كبيراً في تحديد العنوان وذلك بتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية في الموضوع المراد تعلمه.

دليل الحقيبة والتسويغ: يتضمن معلومات واضحة عن كل مادة تعلمية مستعملة فيه وأفضل الطرائق والأساليب لاستعمال الحقيبة وأنسب الأوقات لذلك والمواد التي ينبغي له البدء فيها.

الأهداف: تحتوي الحقيبة على أهداف تعليمية صياغة سلوكية تصف بصورة واضحة السلوك النهائي المراد تحقيقه حتى يفهمه المتعلم.

أدوات الاختبار: والاختبارات على ثلاثة أنواع:

- الاختبارات القبلية.
- الذاتية.
- البعدية.

البدائل والأنشطة التعليمية: وتعد البدائل التعليمية من أهم عناصر الحقيبة وذلك لكون الحقيبة قائمة على مبدأ التعلم الفردي لذا ينبغي لها توافر مجموعة من البدائل والأنشطة التي تسمح للمتعلم باختيار ما يناسب خصائصه من هذه البدائل:

أ ـ تنوع الوسائل التعليمية.

ب ـ تعدد طرائق التعلم والأساليب.

ج ـ تعدد الأنشطة التعليمية.

د ـ تعدد مستويات المحتوى.

هـ ـ تعدد الاختبارات.

النشاطات الاثرائية: تحتوي الحقيبة على مجموعة من النشاطات التي تعمق قدرات الطلبة وتناسب سرعتهم بالتعلم.

دليل للمتعلم: يوضح له أسلوب دراسة البرنامج التعليمي وقد يكون الدليل مكتوباً، أو مسجلاً على شريط كاسيت فضلاً عن دليل المدرس الذي يوضّح كيفية إرشاد المتعلم نحو تحقيق الأهداف.

طريقة التعلم الالكتروني

شهد العالم خلال العقدين الماضيين تطورات كبيرة في مختلف ميادين الحياة، إذ إن هذه المدة شهدت ما لم تشهده الأمم السابقة من تطورات تقنية، ومن أهم هذه التطورات ثورة الاتصالات والمعلومات، أو عصر الاتصالات، التي جعلت العالم قرية صغيرة أو ما يسميه البعض بالقرية الإلكترونية (Global Vollage)، وهذا التطور الهائل انعكس بالتالي على التعليم، وعلى الوسائل المستخدمة فيه، فأجهزة الحاسوب وما تستعمله من تقنيات وبرمجيات مثل برنامج نيتسكيب (Netscape) أو برنامج الانترنت إكسبلورير (Internet Explorer) لتصفح المواقع على الشبكة العنقودية (World Web Wide)، والبريد الالكتروني، وغيرها من البرامج، كلها وسائل ساهمت في تفعيل العملية التعليمية التعلمية. وقد تم توظيف البرامج الحاسوبية التعليمية في الغرف الصفية وفي المدرس وتمت حوسبة المناهج التعليمية، ومن ثم تطور الأمر ليصبح هناك تعليم متكامل يوظف التقنيات الجديدة، وهو ما يعرف بالتعلم الالكتروني (E-Learning) أو التعليم الافتراضي (Vortual Learning).

مفهوم التعلم الالكتروني:

ومن هذا المنطلق يجب أن تقاس كل فكرة وتوضع على الموازين نتائج كل دراسة. ومن أهم ما توصلت إليه المؤسسات التعليمية والتجارية فيما يتعلق باستعمال الحاسب الآلي في التعليم اليوم هو التعلم الالكتروني E-Learning، والذي يشكل بدوره حلاً أوسطاً يتسابق التربويون فيه، والأخذ بما يمكن الأخذ به من التعليم المباشر Face – to - face، وهنا يجب أن تتضح أمام كل من أراد الخوض في هذا المجال فكرة متكاملة لا يمكن أن تتجزأ بحال من الأحوال، فالتعليم عن بعد (الذي يخلطه الكثير من التربويين بالتعلم الالكتروني) ليس جهاز حاسب آلي متطور، ولس شبكة حاسوبية (وسيلة اتصال عن بعد) متقدمة،

وليس محتوى يراعى فيه أن الدارس يجلس أمام آلة (تعليمية أو وسيلة تعليمية)، وليس بنية متكاملة من أدوات القياس والتقويم.

البيئة التعليمية للتعلم الإلكتروني:

تتكون البيئة التعليمية للتعلم الالكتروني من الآتي:

المدرس: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

- القدرة على التدريس واستعمال تقنيات التعليم الحديثة.
- معرفة استعمال الحاسب الآلي بما في ذلك الانترنت والبريد الالكتروني.

المتعلم: ويتطلب فيه توافر الخصائص التالية:

- مهارة التعلم الذاتي.
- معرفة استعمال الحاسب الآلي بما في ذلك الانترنت والبريد الالكتروني.

طاقم الدعم التقني: ويتطلب فيه توافر الخصائص الاتية:

- التخصص بطبيعة الحال في الحاسب الالي ومكونات الانترنت.
- معرفة بعض برامج الحاسب الآلي.

مكونات التعلم الالكتروني:

يتكون التعلم الالكتروني من الآتي:

1. مواد تعليمية حديثة ومستمرة التحديث.
2. التفاعل النشط بين أطراف العملية التعليمية.
3. تقبل هذه الطريقة.
4. توافرها في أوقات متعددة لتناسب المتعلمين بظروفهم المتنوعة.

5. تسهيل عملية استعمالها للمتعلمين.

6. احتمالية التطوير وفق ما تمليه التطورات.

7. الاشتراك والتعاون من كافة الأطراف حتى يتسنى الاستفادة من خبرات الآخرون.

طريقة التعليم المتمايز

هو تعليم يهدف الى رفع مستوى جميع الطلاب، وليس الطلاب الذين يواجهون مشكلات في التحصيل إنه سياسة مدرسيه تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة. وهدفها زيادة إمكانات الطالب وقدراتهم، إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي توقعات المدرسين من الطلاب واتجاهات الطلاب نحو إمكاناتهم وقدراتهم.

خطوات التعليم المتمايز:

1- يحدد المدرس المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولاً الإجابة عن السؤالين:

2- ماذا يعرف كل طالب ؟

3- ماذا يحتاج كل طالب ؟

إنه بذلك يحدد أهداف الدرس ، ويحدد المخرجات المتوقعة ، كما يحدد معايير تقويم مدى تحقق الأهداف.

4- يختار المدرس استراتيجيات التدريس الملائمة لكل طالب أو المجموعات لطلبته والتعديلات التي يضعها لجعل الإستراتيجيات تلائم هذه التنوع.

5- يحدد المهمات التي سيقوم بها الطالب لتحقيق أهداف التعلم.

مجالات التعليم المتمايز:

يمكن أن يتم التمايز في أي خطوه من خطوات التعليم:

1- في مجالات الأهداف: يمكن أن يضع المدرس أهدافاً متمايزة للطلبه ، بحيث يكتفي بأهداف معرفيه لدى بعض الطلبه وبأهداف تحليليه لدى آخرين وفي هذا مراعاة للفروق الفردية حسب مستوياتهم العقلية.

2- في مجال الأساليب: يمكن أن يكلف المدرس بعض الطلبة بمهام في

التعليم الذاتي كأن يقوموا بدراسات ذاتية وعمل مشروعات وحل مشكلات في حين يكلف طلبة آخرين بأعمال يدوية...وهكذا

3- في مجال المخرجات: كأن يكتفي بمخرجات محدودة يحققها بعض الطلبة في حين يطلب من آخرين مخرجات أخرى أكثر عمقا.وينوع المدرس في أساليب تقديم الأهداف بحسب التفاوت العقلي.

طريقة روثكوف (التعليم من خلال النصوص)

يمثل نمط التعليم من خلال النصوص (طريقة روثكوف) (Rothkopf) جانباً من المدرسة المعرفية، مع انه يعد من علماء المدرسة السلوكية، وهو أكثر تحرراً بوصفهِ لا يقتصر فقط على التعامل مع عملية التعلم بوصفها عملية استثارة، واستجابة فقط بل تتعدى هذين المتغيرين إلى ما يحدث داخل الإنسان أيضاً عندما يتعلم، ويعد (روثكوف) هذه المتغيرات المؤثرة الأخرى بالغة الأهمية في عملية التعلم.

وتسمى طريقة نموذج التعليم من طريق المقطع أو النص أو عن طريق المواد المكتوبة وقد مزج طريقة (سكنر) وأضاف إليها أنَّ ما يجب أن نهتم به هو مقدار ما يكتسبه الفرد المتعلم من طريق تعلُّمه ونشاطه، وهو حركة ديناميكية يولدها النشاط للمتعلم لكي يتعلم.

مراحل نمط (روثكوف):

وضع (روثكوف) أربع مراحل هي:

1- **مرحلة تحديد الأهداف التعليمية المنشودة:**

وفيها يقوم المدرس بالاتي:

أ- تحديد ما يحتاجه المتعلم من موضوعات.

ب- تحديد التعلم القبلي المتوافر عند المتعلمين، وتقدير مدى احتياجاتهم للتعلم الهادف.

2- **مرحلة توافر بيئة التعلم:**

وفيها يقوم المدرس بالآتي:

أ- توفير النصوص الملائمة، وتنظيمها بشكل يتناسب واحتياجات المتعلمين وإمكانياتهم.

ب- ملاءمة محتوى البرنامج وان يكون ملائماً لاحتياجاتهم في ضوء التعلم القبلي لهم عند بدء البرنامج.

3- مرحلة الإثراء والتعزيز:

وفيها يقوم المدرس بالآتي:

أ- تعزيز الموضوع أو النص بأسئلة، أو تدريبات إضافية لكي تكون المادة المكتوبة قادرة على استثارة الطلبة وشد انتباههم.

ب- توفير الوسائل التعليمية التعلمية التي تسهل التفاعل للتلميذ مع المادة التعليمية من صور، وأشكال، وأفلام، وأسئلة، وإرشادات وتدريبات.

4- مرحلة التقويم:

وفيها يقوم المدرس بالآتي:

أ- التأكد من أنَّ المتعلم قد تفاعل مع النصوص المتوافرة مستعملاً ما توافر له من معينات وأسئلة وتدريبات.

ب- إجراء الاختبارات اللازمة الشفوية والمكتوبة للتأكد من حدوث التعلم.

طريقة المجمعات التعليمية

ترجع فكرة المجمعات التعليمية الى حقيقة أن كل فرد متعلم يتميز في خلفيته وسرعته في التعلم فضلاً عن أساليب تدريسية وطريقة تنشيط دوره في العملية حيث يصبح المتعلم محور العملية التعليمية في الوقت الذي يكون للمدرس دور المرشد والمساعد للمتعلم.

خطوات تصميم المجمع التعليمي:

على الرغم من أن المجمعات التعليمية تختلف في إشكالها ومحتوياتها وطريقة تقديم المعلومات لمستعمليها تبعا لاختلاف المواقف التعليمي ووجهة نظر المصمم ألا أنها بمجملها تمثل منظومة تربوية متكاملة تحتوي منظومات عدة فرعية وان عملية تصميمها وإعدادها تمر بمراحل ثلاث هي:

1- التخطيط للمجمع التعليمي:

والمقصود به اجراء الدراسة الأولية او المسح التمهيدي المتعلق بتحديد الفئة المستهدفة ومواصفاتها وحاجاتها ، وتحديد الهدف الرئيس للمجمع ومسح المواد التدريسية المتوافرة ، وتشمل هذه المرحلة اختيار موضوعات المجمع ووحداته ودروسه وحصر المراجع والمصادر التي ستعتمد في جمع المعلومات ودراسة قيمة هذه المصادر ومدى ملاءمتها لموضوع المجمع.

2- الكتابة الأولية للمجمع:

في هذه المرحلة تتم كتابه عناصر المجمع الأساسية والتي تحدد الأهداف على وفق حاجات المتعلمين، واختيار الخبرات والأنشطة التعليمية الملائمة لها ، وتحليل هذه الخبرات وتنظيم عرضها وتسلسلها في أثناء الكتابة ومخاطبة المتعلمين بأسلوب شخصي ومباشر.

3- مرحلة المراجعة :

بعد مراجعة المجمع من حيث الشكل وأسلوب الكتابة والصياغة والأخطاء اللغوية يطبع المجمع التعليمي ، ويعد منه عدداً من النسخ لعرضها على ثلاثة مدرسين يختلفون في قدراتهم وسرعتهم وذلك لمعرفة مدى وضوح المجمع وجاذبيته للمتعلمين ومدى إثارته لدوافعهم.

مكونات المجمع التعليمي :

1- العنوان :

يجب أن يكتب العنوان بعبارة واضحة وله صلة بالمحتوى او الفكرة الرئيسة للموضوع فهو يعكس الفكرة الأساسية للوحدة المراد تعلمها ، وان يكون محدداً ومناسبا للموضوع الذي يحتويه المجمع التعليمي.

2- نظرة الشاملة والتوجيهات :

إذ تعطي المتعلم فكرة عن موضوع المجمع وأغراضه وبنائه وتنظيمه واستعمالاته عموما ، وتعطيه تعليمات عن كيفية استعمال المجمع وتوضح له كيف سيتقدم في تعلمه إياه وماذا سيعمل عند كل جزء من أجزائه وكيف سيحدد التعلم القبلي عنده وكيف سيستعمل المواد التعليمية وكيف سينتقل إلى مجمع آخر.

3- الإرشادات والتعليمات :

وهي الإرشادات الموجهة للمتعلم لبيان كيفية التعامل في المجمع التعليمي وما مطلوب منه بعد الانتهاء من دراسة كل خطوة والوقت الملائم لأداء الاختبارات المختلفة أو توجيههم الى مرجع يثري معلوماتهم في الموضوع.

4- الاختبار القبلي :

يهدف الاختبار القبلي الى تحديد الخبرات التعليمة السابقة لدى المتعلم ومقدار مالدية من معلومات عن الموضوع الذي يعالجه المجمع التعليمي، ويظهر الاختبار القبلي ما اذا كان المتعلم بحاجة الى مزيد من التعلم أم لا ولهذا يجب أن يحدد في المجمع التعليمي أن الطالب القادر على حل (80 ٪) فما فوق من الاختبار يكون غير محتاجاً الى دراسة الموضوع ولا فعلية البدء بتنفيذ ما جاء في المجمع من أنشطة تعليمية.

5- الوحدة التعليمية وتتكون من :

أ- الاغراض السلوكية: ويجب ان تكون للوحدة التعليمية أهداف محددة وواضحة ومصوغة سلوكياً.

ب- الأنشطة التعليمية: هي مجموعة من الإجراءات والقراءات والتمرينات التي يناط بالمتعلم تنفيذها وهذه الأنشطة يجب أن تلبي تحقيق الأغراض السلوكية وتكون مناسبة للمتعلم من حيث أمكان قيامه بتنفيذها.

ويتم تنفيذ الأنشطة التعليمية على أنماط عدة:

- تقدم على شكل سلسلة من الدروس.
- تقدم مواد قرائية ذات صلة بالموضوع ، وتشير الى مكان وجود المواد الاضافية غير المتضمنة في المجمع التعليمي.
- تقدم سلسلة من الأنشطة التعليمية على شكل مواد مبرمجة مبنية على نتائج التعلم المتوقع وتتضمن النقاش واللقاءات الجماعية والعمل التدريبي وتوجبه للقراءات المكتبية.

6- الاختبار الذاتي :

هو اختبار تكويني يهدف الى تحديد مدى بلوغ المتعلم الأهداف المحددة.

7- الاختبار البعدي:

يمكن أن يكون الاختبار البعدي هو نفسه الاختبار القبلي ، ويمكن أن يكون موازيا ومكافئا للاختبار القبلي ، ويختلف الاختبار ألبعدي عن الاختبار القبلي بأنه يعطى للطالب في نهاية المجمع التعليمي ليحدد بدقة مدى اكتساب الطالب للمعلومات الواردة في المجمع ومقدار التعلم الذي تم اكتسابه، فإذا تبين أن الطالب لم يصل الى الدرجة المطلوبة في الاختبار البعدي (80 ٪) مثلاً ينصح بالرجوع الى المجمع التعليمي من أوله او القيام بمجموعة من النشاطات العلاجية التي تسد الثغرات الحادثة في التحصيل.

8- المصادر والمراجع:

يرجع المتعلم الى هذه المصادر بحسب التوجيهات والإرشادات التي يحتويها المجمع عند شعوره بعدم المامه بالموضوع ويحتاج الى بعض المعلومات عن ذلك.

أشكال التعلم التعاوني

أولاً – فرق التعلم الجماعية:

وتتم هذه الطريقة بحسب الخطوات الآتية:

- إعطاء مقدمة موجزة للدرس من قبل المدرس.
- توزيع طلبة الصف كله الى مجموعات غير متجانسة التحصيل تتكون من (3 – 7) طلاب.
- يتركز دور الطلبة في كل مجموعة على المشاركة في المناقشات وتبادل الآراء وتعلم المفاهيم المتنوعة، كل حسب المهمة الموكلة له من جانبهم أو من جانب المدرس الذي يعد موجّه ومرشد للمجموعات من وقت لآخر.
- مشاركة طلبة المجموعة في كتابة ورقة العمل والإجابة عن الأسئلة ورصد المراجع والمصادر المستعان بها.
- خضوع الطلبة لاختبار فردي أسبوعياً لمدة تتراوح مابين (10 – 15) دقيقة.
- إجراء مناقشات بين المجموعات المختلفة أمام طلبة الصف كله بإشراف المدرس.
- دور المدرس تقديم المساعدة والتغذية الراجعة للمجموعات ككل.

ثانياً – فرق التعلم معاً:

وتتم هذه الطريقة حسب الخطوات الآتية:

- يعمل الطلبة معاً في كل مجموعة لأداء مهمات تعليمية ذات أهداف مشتركة.
- دور الطلبة في المجموعة الواحدة المشاركة في المناقشات وتبادل الآراء وتعلم المفاهيم، وكل فرد في المجموعة مسؤول عن تعلمه وتعلم أقرانه.

- مشاركة طلبة المجموعة الواحدة في ورقة العمل والإجابة عن الأسئلة والبحث عن المصادر.

ويندرج تحت هذا النوع نمطان فرعيان يتمثلان في الآتي:

أ- فرق التحصيل الطلابية:

ويتم التركيز فيه على التحصيل الأكاديمي للطالب من جهة، ومدى إتقانه التعلم وتحقيق الأهداف لدى كل فرد في المجموعة من جهة أخرى.

كما ويحصل تنافس بين المجموعات على أساس المجموعة الفائزة هي التي تحصل على أعلى معدل في التحصيل، من خلال عقد امتحان تحصيلي لهم، وتقييم كل فرد في المجموعة، ثم حساب معدل كل المجموعة من خلال إيجاد متوسط علامات أفرادها، ثم تكافأ المجموعة الفائزة.

ب- فرق الألعاب والمباريات الأكاديمية:

يكون المعيار في هذا النمط، هو إجراء مسابقات بين النظريات في المجموعات المختلفة، فيتم اختيار ممثل عن كل مجموعة ضمن معيار أن لهم القدرات ذاتها، والتحصيل ذاته، ثم يقوم المدرس بإجراء المسابقة فيما بينهم بطرح الاسئلة المستوحاة من المادة الدراسية التي تعلموها، والطالب الفائز هو من يحصل على أعلى العلامات، وفي ضوء ذلك يتم تعميم الفوز على افراد مجموعته، وهذا النمط يشبه الى حد كبير المسابقات التي يتم في بعض البرامج التلفزيونية.

ثالثاً- طريقة جيسكو:

وتتميز هذه الطريقة في تركيزها على نشاط الطالب في إطارين هما: مجموعة الأم، ومجموعة التخصص، حيث يتم تقسيم الطلبة الى مجموعات غير متجانسة يتراوح عدد أفرادها من (4 – 6) أفراد، تسمى المجموعات الأم (Home Teams) لتعلم موضوع معين وفق ما يأتي:

- تقسيم الموضوع الى موضوعات فرعية، بحيث يكلف كل فرد في المجموعة الأم بجزء منه.
- يجتمع بعدها الطلبة في فرق التخصص والبحث للمهمة الموكل بها كل منهم ضمن مجموعات جديدة تسمى (مجموعة الخبراء) لدراسة الجزء الخاص به والتفاعل المباشر وتبادل الآراء والخبرات فيما بينهم، وتحديد أفضل السبل وأيسرها لتدريس هذا الجزء عندما يعودون لمجموعاتهم الأم.
- ينقل كل طالب متخصص في المهمة الى مجموعته الأم المعلومات التي توصل إليها مع مجموعة الخبراء وتسمى هذه المرحلة، مرحلة تعليم الطالب لزملائه (تعلم الأقران) بحيث يتقمص كل طالب دور المدرس ويعلم أقران مجموعته في الموضوع الذي تخصص به.
- يتم التقويم بعقد اختبارات قصيرة لكل فرد من المجموعة، والمجموعة الفائزة هي التي تحصل على أعلى الدرجات، ثم تتم مكافأة المجموعة.

رابعاً- طريقة جيسكو [2]:

قام سلافين (Slavin , 1988) بعمل تعديل على طريقة الأحجية (جيسكو) التي تتضمن تغييرين هما:

- على كل أعضاء مجموعة الأم قراءة الوحدة التعليمية المحددة وفهمها مع تركيز كل واحد منهم على الجزء الخاص به، ليصبح خبيراً فيه.
- تسهم عملية تحسين علامات الطلبة الفردية في رفع علامة أو درجة الفرق الإجمالية، اما باقي الإجراءات فهي كما في (جيسكو [1]) الأصلية، وبهذا يمكن عرض طريقة (جيسكو [2]) بإجراءاتها الخاصة بالآتي:

1- اختيار وحدة تعليمية وتقسيمها الى موضوعات فرعية.

2- تشكيل مجموعات غير متجانسة تتراوح ما بين (5- 6) أفراد.

3- توزيع نسخ من ورقة الخبير على كل مجموعة أصلية تحتوي على الموضوعات المشمولة بالدراسة.

4- تكليف كل عضو بجزء من المادة التعليمية واعتبارهم خبراء فيه.

5- تكليف أعضاء المجموعات بدراسة الوحدة في الصف مع التركيز على المهمة الخاصة بكل عضو.

6- عقد اجتماع لمجموعات الخبراء المختلفة لمناقشة المهمة ودراستها وتقديم ورقة مناقشة تكون (خطة عمل) لكل مجموعة خبراء.

7- عودة كل خبير الى مجموعته الأم، لتدريس ما أتقنه لأقرانه في المجموعة.

8- تقييم كل طالب من خلال عقد اختبار شامل يغطي أجزاء المادة جميعاً.

9- الخروج بنتائج الاختبار الإجمالية والتعامل معها على أساس أنها تمثل علامات المجموعة ككل، ثم يتم الإعلان عن النتائج النهائية.

10- يتم تكرار الخطوات الثمانية الأولى لجميع الموضوعات اللاحقة ضمن الوحدة ذاتها، الى ان يتم حساب درجات المجموعة ككل، ويعلن أخيراً عن اسم المجموعة التي حققت أعلى الدرجات.

خامساً – التعلم التعاوني الجمعي أو دوائر التعلم:

وتتمثل بالخطوات الآتية:

1- يحدد المدرس الأهداف التعليمية المتوقع بلوغها.

2- تقسيم الطلبة الى مجموعات غير متجانسة من (3-5) أفراد.

3- الاعتماد على التفكير المنطقي والاستدلالي في حل المشكلات المعروضة.

4- الجلوس على هيئة دوائر للتفاعل بين أفراد المجموعة.

5- يحدد المدرس المهام والخبرات في ضوء الأهداف المحددة مسبقاً.

6- تقدم كل مجموعة بنهاية التعلم تقرير او حلاً للمشكلة المطروحة.

سادساً – تنافس المجموعات:

تقوم هذه الطريقة على التنافس بين مجاميع الفصل التي سبق تقسيمها بشكل متعادل، وتتعاون كل مجموعة في دراسة الموضوع ثم يحدث التنافس بين المجموعات ومن خلال الأسئلة المقدمة للمجموعات تصحح إجاباتهم والمجموعة الأعلى درجة هي الفائزة.

سابعاً – التنافس الفردي:

وتتضمن هذه الطريقة تقسيم الطلبة الى مجموعات عدد كل مجموعة لا يزيد عن ثلاثة افراد غير متجانسين في التحصيل، فيمد المدرس المجموعات بالمعلومات والأنشطة، وتكون دراستهم بشكل فردي، ثم يُقوم المدرس الطلبة بشكل منفرد والطالب الحاصل على المركز الأول من كل مجموعة ينقل الى مجموعة أخرى كي ينافس الطلبة الذين حصلوا على نفس المركز حتى يتسابق مع المجموعة على المركز الأول، وتستمر المسابقة على نفس هذه الطريقة

ثامناً – الطريقة البنيوية أو المنحنى البنيوي:

وقد طور هذه الطريقة المربي كيجان (Kagan) عام (1990) حيث يقوم المدرس باختيار المحتوى المناسب وصياغة الأهداف المعرفية والتعاونية ويقوم بشرح خطوات تتابع الأنشطة للطلبة مع طرح السلوك المتوقع منهم.

ويكون أساس التقويم مبنياً على مشاركات الطلبة وتفاعلاتهم المتنوعة ويندرج تحت هذه الطريقة نموذجين فرعيين هما:

أ – مجموعة النقاش:

حيث يعمل كل فرد في المجموعة وفق النمط المعروف المسمى (فكر– زاوج– شارك) وتتمثل خطواته بالآتي:

1- يشرح المدرس مفاهيم الدرس للطلبة، من خلال أوراق عمل أو غيرها من الأنشطة.

2- يوجه المدرس سؤال لكل مجموعة أو للصف كله من خلال ورقة عمل محددة فيفكر كل فرد لوحده، ثم يناقش زميله، ومن ثم يساهم في المشاركة الجماعية لاتخاذ القرار الذي يثبت في ورقة الإجابة.

ب – الرؤوس المرقمة

وتتم وفق الخطوات الاتية:

1- يعطي المدرس رقماً لكل طالب في المجموعة.

2- يشرح المدرس المهمة التعليمية باستعمال الوسائل التعليمية وأوراق العمل المعدة لهذا الغرض.

3- يطرح المدرس سؤالاً يدور حول محتوى الدرس ويطلب من كل مجموعة البحث عن الإجابة الأمثل ومناقشتها بشكل فاعل حتى يتأكدوا من أن كل عضو في المجموعة يتقنها.

4- يحدد المدرس رقماً معيناً، وعلى كل من يحمل هذا الرقم الوقوف والاستعداد للإجابة التي تمثل مجموعته وهكذا لبقية الدرس

تاسعاً – طريقة اللجان:

وتتضمن تشكيل لجان مختلفة لدراسة شاملة للموضوع، وقد يقترح المدرس تعيين الأعضاء بنفسه أو قد يقترح الطلبة تشكيلها فينضم كل طالب إلى لجنة كما يشاء وتشمل كل الصف كما ويفضل أن يعاد تشكيل اللجان بين حين وأخر منعا لتكوين تحزبات متعصبة.

ومن المهم أن يراعى عند تشكيل اللجان مالدى الطلبة من اهتمامات وقدرات وحاجات، على شرط أن لايكون أعضاء اللجان دائما من نوع واحد، فقدرات الطلبة المختلفة داخل كل لجنة يكون مصدر خبرة تعليمية قيمة، وبعد تشكيل اللجنة يوضح العمل المطلوب من كل عضو فيها، ووضع خطة للعمل التعاوني، مع مراعاة توزيع الواجبات على الأعضاء بشكل متكافئ.

عاشراً – المذاكرة الجماعية: تعليم المجموعات الصغيرة

تشير الخبرات الشخصية إلى أن الجماعات الصغيرة (2-3) من الطلبة غير المتجانسين والتي تتقابل للمناقشة والمذاكرة في العملية التعليمية كانت أكثر الطرائق كفاءة عندما يتمكن الطلبة من مساعدة بعضهم البعض، وعندما يتحول التعلم إلى عملية تعاونية يفيد منها كل عضو يصبح أسلوب الجماعات الصغيرة في التعلم أكثر كفاءة.

ويتوقف الأمر كثيرا على الفرص المتاحة لكل فرد لكي يعرض صعوباته ويصححها من دون خفض عضو أو رفع أخر، وتوفر الجماعة فرصا للطلبة المتفوقين لتدعيم تعلمهم عن طريق مساعدة غيرهم على فهم فكرة عن طريق الشرح والتطبيقات. ثم يتم اختيار لكل مجموعة ممثلا عنها، والهدف منها هو انجاز عمل مشترك تحت أشراف المدرس وتوجيهه.